

**DIE BILDUNG DES MORALISCHEN SELBST: ZUR REKONSTRUKTION  
DER PÄDAGOGIK DES WERDENS BEI JOHN DEWEY**

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von  
Alessandro Dall'Acqua

Angenommen im Herbstsemester 2018  
Auf Antrag der Promotionskommission:  
Prof. Dr. Roland Reichenbach (hauptverantwortliche Betreuungsperson)  
Prof. Dr. Daniel Tröhler

Zürich, 2019

« Men always build better or worse than they know, for their acts are taken up into the broad sweep of events »

*Human Nature and Conduct* (1922) – Dewey MW 14, S. 143

## Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	5
Abstracts.....	6
Einleitung .....	7
Methodologische Bemerkungen.....	12
1. <i>Social self</i> : Der Primat des Sozialen .....	15
1.1 <i>Education</i> und Gesellschaft, Schule und Demokratie .....	20
1.2 Eine fragmentierte Öffentlichkeit, ein fragmentiertes Selbst .....	33
1.3 Deweys Interaktionismus: Ontologische Annahmen und grundlegende Begriffe.....	45
1.4 <i>Experience</i> , Denken und Handeln: Erkenntnistheoretische Bemerkungen .....	54
2. Das moralische Selbst .....	68
2.1 Selbst und <i>Habits</i> : Die Sprache einer neuen Psychologie.....	73
2.2 Das Selbst als moralische Instanz .....	94
2.2.1 Selbst und (soziales) Interesse.....	101
2.2.2 Selbst und Zukunft .....	109
2.3 <i>A Common Faith</i> .....	115
3. Moralische Bildung.....	123
3.1 Bildungsziele.....	126
3.1.1 Ziele und Mittel: Deweys Metaphysik des Werdens.....	127
3.1.2 Qualität, Form und Probleme des normativen Selbst.....	143
3.1.3 Selbst und (Un-)Planbarkeit .....	156
3.2 Deweys pragmatistische Bildung des moralischen Selbst.....	171
3.2.1 Selbst und moralische Vorstellungskraft.....	175
3.2.2 Die Grenzen des Dewey'schen pragmatistischen Monismus.....	184
3.3 Die Bildung des Selbst als moralische Orientierung .....	189
Schlussbemerkungen: Deweys Pädagogik des Werdens.....	197
Literaturverzeichnis.....	205
Primärliteratur .....	205

Sekundärliteratur .....	208
-------------------------	-----

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen besonderen Dank Professor Roland Reichenbach, meinem Doktorvater, für seine hilfreiche Unterstützung, seine verständnisvolle Präsenz auch in schwierigeren Momenten, das Vertrauen in meine Fähigkeiten und seine kritischen Anregungen bei der Betreuung meiner Dissertation entgegenbringen. Ebenso möchte ich Professor Daniel Tröhler, meinem zweiten Begutachter, für seine Betreuung und seine wertvollen Rückmeldungen zu meiner Interpretation von John Deweys Texten, die die Konzeption dieser Arbeit ermöglicht haben, danken.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Frau Dr. Amrita Zahir für ihr Vertrauen in mich und ihre Unterstützung in der Anfangsphase dieser Arbeit, bei Dr. Klaus Itta und Klaus Röhrig für ihre Hilfsbereitschaft und kompetente Unterstützung bei dem Lektorat meines Textes und bei den Freunden und Kollegen, die meine Abhandlung zur Durchsicht gelesen haben.

Schliesslich danke ich meinen Freunden, auf welche ich mich in diesen Jahren immer verlassen konnte. Ohne sie wäre die Anfertigung und Vollendung dieser Promotionsschrift nicht zustande gekommen.

## Abstracts

### Die Bildung des moralischen Selbst: Zur Rekonstruktion einer Pädagogik des Werdens bei John Dewey

Diese Arbeit schlägt John Deweys Vorstellungen über das Selbst – mit speziellem Fokus auf *Human Nature and Conduct* (1922) und *Ethics, revised edition* (1932) – als Schlüssel zum Verständnis seiner Pädagogik vor. Durch die Untersuchung des Begriffes des moralischen Selbst und die Analyse seiner Sprache des Selbst werden die deskriptiven und normativen Ansprüche des Dewey'schen Bildungsbegriffes sowie deren problematische Verwobenheit rekonstruiert. Das Ergebnis ist die Abbildung einer Pädagogik, die von den Prämissen des Werdens und der Prozessualität als grundlegende Merkmale der Realität lebt.

Die Arbeit identifiziert als grundlegendes Element der Dewey'schen Pädagogik ein fragmentiertes, undurchsichtiges Selbst. Einerseits lässt sich dessen moralische Qualität nach Dewey durch ästhetische Kriterien definieren. Hierbei wird deren idealisierte Natur verdeutlicht und gezeigt, dass diese auf die Spannungen innerhalb des Dewey'schen bildungstheoretischen Vorschlags hinweisen. Andererseits schlägt diese Arbeit Deweys Verständnis einer Bildung des moralischen Selbst als Zugang zu einer bescheidenen Pädagogik des Werdens vor, die ermöglicht, sowohl die Grenzen der Bildsamkeit des Selbst und der pädagogischen Planbarkeit zu reflektieren, als auch die Bedeutung für die Pädagogik einiger Begriffe, wie den des Interesses, oder des Begriffspaars Mittel und Ziel(e), aus pragmatistischer Sicht zu problematisieren.

### John Dewey's education of the moral self: reconstructing a pedagogy of becoming

This work proposes John Dewey's understanding of the self – with special focus on *Human Nature and Conduct* (1922) and *Ethics, revised edition* (1932) – as a key for grasping his pedagogy. Through the examination of his concept of moral self and the analysis of his language of the self, it shows the descriptive and normative claims of Dewey's understanding of moral education and reconstructs their problematic interweaving. The result is the reconstruction of a pedagogy which lives on the premises of becoming, and processuality as fundamental traits of reality.

This work identifies a fragmented, opaque self as a fundamental element of Dewey's pedagogy. On the one hand, it shows the Deweyan definition of the moral quality of the self through aesthetic criteria, underlines their idealized nature, and shows that these criteria point to the tensions within Dewey's educational theory. On the other hand, this work proposes Dewey's understanding of education of the moral self as access to a modest pedagogy of becoming. This allows the limits of both the self's *Bildsamkeit* and of pedagogical predictability to be reflected, as well as the examination, from a pragmatistic perspective, of the problematic character of the meaning of some concepts, like that of interest and of means and end(s).

## Einleitung

« In the strictest sense, it is impossible for the self to stand still; it is becoming, and becoming for the better or the worse »

Dewey LW 7, S. 306<sup>1</sup>

Der soziale Charakter des Dewey'schen Pragmatismus und der Dewey'schen Bildungsphilosophie sind zurecht breit untersuchte Elemente seines Werkes, nachdem er 1916 mit seinem Hauptwerk die strukturelle Verbindung zwischen *education* und Demokratie ins Zentrum seiner Pädagogik gerückt hat und zu einem der berühmtesten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts geworden ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit Deweys Schriften zeigt, dass, hinter der attraktiven Fassade seines Gedankens einer demokratischen Bildung, sich auch viele Probleme verstecken, die seine pädagogischen Vorstellungen direkt oder indirekt betreffen. Um nur einige davon zu erwähnen, haben seine Demokratietheorie und seine politische Philosophie einen äusserst problematischen Charakter, da sie Machtverhältnisse (s. z.B. Oelkers 2011a) und unversöhnlichen moralischen Pluralismus zu reflektieren verfehlen, eine politische Institutionstheorie besitze er nicht (Lingenberg 2010, S. 155), bestreiten lässt sich sogar, er liefere überhaupt eine Theorie der demokratischen Bildung (Biesta 2010b, S. 214). Seine Curriculumtheorie vermöge es nicht, Rezepte oder Modelle zu liefern, denen man in der Lehre folgen sollte (s. z.B. MW 9, S. 117), ebenso biete seine Moraltheorie keine universellen Normen und Prinzipien als Bezugspunkt für moralisches Handeln. Viele seiner Bildungsvorstellungen seien darüber hinaus mit den existierenden Schulstrukturen seiner Zeit inkompatibel (Kliebard 2006, S. 114) und haben tatsächlich weniger Erfolg in der Geschichte nordamerikanischer Bildungsreformen gehabt (s. z.B. Labaree 2010). In Anbetracht der zahlreichen kritischen Reflexionen, die die problematischen Aspekte des Dewey'schen Denkens ans Licht bringen, stellt sich die dringende Frage darüber, welchen Wert denn Deweys Werk für die Pädagogik überhaupt besitzt.

---

<sup>1</sup> Die Quellenangaben zu den Schriften Deweys erfolgen in dieser Arbeit wie im folgenden Abschnitt "Methodologische Bemerkungen" beschrieben.

Eine erste Antwort auf diese Frage deutet auf ein Merkmal hin, das die Attraktivität des Dewey'schen Denkens für die Pädagogik ausmachen könnte. Es ist der Gedanke, dass die Entwicklung selber das Ziel der *education*<sup>2</sup> darstellt und die Transformation des Selbst als zentrales pädagogisches Moment zu betrachten ist. Dieser Gedanke erscheint deswegen besonders bedenkenswert, insofern mit Dewey argumentiert werden kann, dass Bildung oft viel mehr mit Anpassung an die (soziale) Umwelt zu tun hat als man denkt, und auch deren Outcome immer wieder weniger voraussagbar ist, als man sich wünscht. Deweys Sozialphilosophie und Bildungstheorie schlagen ein Verständnis des Selbst vor, das das Ideal einer vollkommen voraussagbaren Entwicklung des Selbst ausschliesst, auf eine vollständige Souveranität des Selbst verzichten kann und die Entwicklung des Selbst in Anbetracht seiner sozialen Dimension konzipiert. Genau eine solche « ateleologische Bildungstheorie » (Dewey und Oelkers 2011, S. 495), welche auf festgelegte Ziele verzichten kann, und die Transformation des Selbst als das ethische Moment *par excellence* identifiziert, ist der Gegenstand, zu dem diese Arbeit einen möglichen Zugang anbieten möchte. Hierbei wird es v.a. darum gehen, durch die Analyse des Dewey'schen Begriffs des Selbst, die Komplexität, den Wert und die Probleme seiner Bildungstheorie aufzuzeigen.

Der Begriff des moralischen Selbst kommt in John Deweys Werk nur selten vor, speziell ist jedoch das fünfzehnte Kapitel von *Ethics, revised edition* (1932) diesem gewidmet. Im deutschsprachigen Raum gehört es wahrscheinlich deswegen nicht zum klassischen Dewey'schen Rezeptionsrepertoire, Deweys Pädagogik als eine Bildung des moralischen Selbst zu verstehen. Die bildungstheoretische Forschung im deutschsprachigen Raum hat bis heute diesem Begriff, im Kontext von Deweys Werk, kaum spezifische Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Arbeit möchte in Anbetracht dessen aufzeigen, dass sich, durch die Analyse des Begriffs des Selbst, Deweys Pädagogik rekonstruieren lässt. Diese wiederum, so meine These, hängt von der Herausforderung ab, mit der sich der Autor konfrontiert, « das Moralleben in einer sich entwickelnden Welt » zu konzipieren (Rockefeller 1991, S. 399; Übersetzung AD)<sup>3</sup>: Deweys Verständnis moralischer Bildung geht von der Vorstellung einer sich schnell verändernden Welt aus und schreibt dem sozialen Selbst moralische

---

<sup>2</sup> Diese Vorstellung gilt u.a. als Annahme des moralischen Denkens von Lawrence Kohlberg und seines Verständnisses des Moralischen als demokratischer Erziehung (Reichenbach 2001, S. 137ff.).

<sup>3</sup> « The Moral Life in an Evolving World » Rockefeller 1991.



Entwicklung zu. Der Begriff des Selbst erlaubt, so meine These, Deweys Schriften vor dem Hintergrund dieser Herausforderung zu lesen und sowohl die Selbstverständlichkeit einer sich schnell verändernden Welt zu thematisieren, d.h. die Idee, dass « change is going to occur anyway » (LW 14, S. 113), als auch die Frage zu stellen, wie dementsprechend Transformationsprozesse des Selbst moralisch zu steuern sind. Wömoglich ist Deweys Pädagogik genau deswegen so attraktiv, da die Selbstverständlichkeit einer sich schnell verändernden Welt so aktuell wie nie zuvor ist. Deweys Pädagogik lässt sich dementsprechend in dieser Arbeit als eine – wie ich sie bezeichne – "Pädagogik des Werdens" rekonstruieren. Mit dem Bezug auf das Werden als zentrales Phänomen der Dewey'schen Pädagogik möchte ich Deweys Vorstellung eines dynamischen Selbst hervorheben, das sich moralisch entwickelt und in sich die Attraktivität und die Probleme seiner pädagogischen Botschaft trägt, da die Dewey'sche Auffassung eines sich transformierenden sozialen Selbst schon der Bezug auf eine problematische Pluralität und deren moralische Entwicklung enthält. Die pädagogische Vorstellung eines dynamischen Selbst basiert wiederum auf einer sich im Laufe der Jahre bei Dewey verändernden "Metaphysik des Werdens": Mit dieser Wendung möchte ich – in Anlehnung an Cunninghams Untersuchung der Verhältnisse zwischen Deweys Metaphysik und dem Selbst (1995) – primär eine Reihe ontologischer Vorstellungen Deweys über die Welt und deren Natur bezeichnen<sup>4</sup>. Diese sind u.a. von seiner Rezeption der evolutionistischen Theorie beeinflusst und stellen, nach Dewey, einige konstante Züge der Realität fest, *in primis* das Werden als unabdingbares Merkmal der Realität.

In der englischsprachigen Rezeption des Autors wurde Deweys Demokratieverständnis mit seiner Auffassung des moralischen Selbst in Verbindung gebracht (s. z.B. Biesta 2010b; Hansen 2006), dazu hat Roger Bergman mit seinem Artikel *John Dewey on educating the moral self* 2005 eine explizite Analyse des Wertes dieses Begriffes für Deweys Pädagogik vorgenommen. In dem erwähnten Artikel argumentiert Bergman dafür, dass der Begriff des moralischen Selbst zentral für Deweys moralische Psychologie ist sowie einen relevanten Zugangspunkt zu seiner

---

<sup>4</sup> Der Rekurs auf den Begriff der "Metaphysik" möchte hier selektiv nur eine der Fragen innerhalb des breiten Feldes dieser Grunddisziplin der Philosophie ansprechen und zwar jene über die « Dinge, die sich nicht verändern » – wobei andere Fragen, wie solche über « das Wesen an sich » und über « Prinzipien und erste Gründe » absichtlich nicht tangiert werden (vgl. van Inwagen und Sullivan 2016).

Bildungsphilosophie darzustellen vermag. In Anlehnung an Bergmans These über die bildungstheoretische Relevanz des Begriffs des moralischen Selbst in Deweys Werk (2005) möchte die vorliegende Arbeit die Bedeutung dieses Begriffs mit besonderem Fokus auf *Human Nature and Conduct* (1922) und die aufgearbeitete Verfassung von *Ethics* (1932) untersuchen. Es wird beabsichtigt, zu zeigen, in welchem Sinne John Deweys Pädagogik als der Vorschlag einer Bildung des sozialen Selbst zu verstehen ist und es wird dafür argumentiert, dass die Analyse des Begriffs des moralischen Selbst eine Grundlage bietet, um die moralische Dimension der Bildung wahrzunehmen, die Deweys bildungstheoretischen Vorschlag als solchen animiert.

Es geht in dieser Arbeit, als Beitrag zur Dewey-Forschung in der Pädagogik, um den Vorschlag, das moralische Selbst als zentrale Kategorie zu verstehen, die ein vertieftes Verständnis der deskriptiven und normativen Elemente seiner Pädagogik ermöglicht. Mit Deweys Begriff des Selbst lässt sich zeigen, wie die Deskriptionsmöglichkeiten der Welt, die uns zur Verfügung stehen, unsere normativen Ansprüche an die Bildung des Selbst bedingen und wie die Letzteren wiederum unser Verständnis der Welt beeinflussen. Deweys Pädagogik lebt von dieser Zirkularität, dabei erweist sich die Verwobenheit dieser Elemente, deskriptiver und normativer Art, nicht nur als spannend, sondern auch als problematisch. Einerseits hinterfragt diese Arbeit, ob diese sich in einem kohärenten Rahmen zusammenführen lassen, andererseits lädt deren Verwobenheit ein, pädagogische Prozesse aus einer Perspektive zu betrachten, die ein Umdenken der Bedeutung von Rationalität und Moral im Sinne des Pragmatismus erfordert. Dieses Umdenken ist bei Dewey von einer antidualistischen Haltung ausgezeichnet, die u.a. erlaubt, die strukturelle Interdependenz des Einzelnen und der Gesellschaft zu thematisieren; eine Reduktion der Bildung auf die Erlangung nützlichen Wissens für die Gesellschaft ethisch zu hinterfragen; Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse als unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe moralische Werden zu konzipieren sowie die Bedeutung von Theorie und Praxis zu reflektieren. Deweys Begriff des Selbst ist hierbei in der Lage, einen Zugang zum Verständnis der Rolle der Prozessualität und der Perspektivität innerhalb von pädagogischen Prozessen anzubieten. Daraus resultiert Deweys Vorstellung, dass ein desinteressierter Zugang des Selbst zur Welt nicht möglich sei, was wiederum die Bedeutung des Dewey'schen Pragmatismus ausmacht und einen Wert für die systematische pädagogische Reflexion besitzt. Beide, seine antidualistische Haltung und die Relevanz, die er der

Prozessualität beimisst, finden Ausdruck in einigen mächtigen Metaphern, die in dieser Arbeit analysiert werden, und vieles über die Bedeutung der pädagogischen Aufgabe sagen.

Meine Rekonstruktion der Dewey'schen Pädagogik des Werdens gliedert sich in drei Unterstudien und artikuliert sich wie folgt:

In der ersten Unterstudie wird zunächst die Bedeutung des Primats des Sozialen in Deweys theoretischem Vorschlag präsentiert. Seine Idee einer demokratischen Erziehung und seine Kritik einer fragmentierten Öffentlichkeit werden im Rahmen seiner Auffassung des sozialen Selbst dargestellt. Hierbei wird die Aufmerksamkeit auf seinen Interaktionismus und dessen ontologische Annahmen sowie auf die Begriffe der Veränderung und des Wachstums gerichtet. Anschliessend werden einige erkenntnistheoretische Bemerkungen durch die Darstellung der Dewey'schen Deutung der Begriffe der *experience*, des Denkens und des Handelns eingeführt. In dieser ersten Unterstudie wird sehr nah am Text gearbeitet, um eine Grundlage für die Untersuchungen der dritten Unterstudie anzubieten.

Die zweite Unterstudie untersucht Deweys Auffassung des moralischen Selbst. Deweys Sprache des Selbst von *Human Nature and Conduct* wird eingeführt und als Grundlage verwendet, um das Selbst als moralische Instanz zu analysieren. Hierbei wird die Aufmerksamkeit auf seine Umdeutung der Begriffe des Interesses und der Verantwortung gerichtet. Des Weiteren wird die normative Aufladung des Dewey'schen Begriffs der *community* untersucht.

Die dritte Unterstudie diskutiert schliesslich die pädagogische Bedeutung von Deweys Vorschlag einer Bildung des moralischen Selbst. Besonders interessant erscheinen hierbei seine Vorstellungen der Ziele von Bildung und Erziehung in Anbetracht seiner Metaphysik des Werdens. Diese Untersuchung zeigt einerseits die Probleme, die seinem naturalisierten Begriff des Selbst innewohnen, andererseits die Möglichkeiten und Grenzen des pragmatistischen Vorschlages einer moralischen Bildung.

## Methodologische Bemerkungen

Es ist erforderlich, im Folgenden einige Bemerkungen über die Methodologie und den Anspruch dieser Arbeit bei der Auseinandersetzung mit Deweys Texten vorausgehen zu lassen.

Der Titel dieser Arbeit « *Die Bildung des moralischen Selbst: Zur Rekonstruktion der Pädagogik des Werdens bei John Dewey* » spricht das Wort "Bildung" an. Die Intention hinter der Wahl eines solchen Wortes, das dem amerikanischen *educational theory* nicht zugehört, richtet sich nicht darauf, bei der Auseinandersetzung mit Deweys Werken einen direkten Bezug auf die deutschsprachige bildungstheoretische Tradition zu nehmen. Vielmehr lässt sich diese Wahl auf die Intuition zurückführen, dass die Koexistenz der deskriptiven und normativen Ansprüche, die der Bildungsbegriff *per definitionem* mit sich bringt, pointiert herausgearbeitet werden kann, mithin die Aktualität und gleichzeitig die Schwachstellen der Dewey'schen Pädagogik sichtbar werden. Es wird mit dieser Arbeit beabsichtigt, die bildungstheoretische Relevanz des Begriffes des moralischen Selbst in Deweys Werk aufzuzeigen, indem dieser als Schlüssel zum Verständnis der Koexistenz der deskriptiven und normativen Ansprüche seiner Pädagogik vorgeschlagen und ins Zentrum einer Rekonstruktion seiner Bildungsphilosophie gerückt wird. Diese Rekonstruktion erfolgt zuerst durch eine sehr nahe an den Texten geleitete Präsentation von Deweys Auffassung eines sozialen Selbst, der Sprache, des Hintergrunds und einer Reihe von Begriffen, die als Grundlage gelten, um zu verstehen, was (moralische) Bildung für Dewey bedeutet. Der Fokus der Arbeit liegt anders gesagt nicht auf den Motiven und der Geschichte der Rezeption Deweys im deutschsprachigen Raum. Vielmehr soll die anschließende Analyse anhand von Deweys Kategorien und Begrifflichkeiten erfolgen: Dadurch wird angestrebt, einige Voraussetzungen der Dewey'schen Pädagogik offenzulegen, *in primis* seine Sozialphilosophie und den Begriff des sozialen Selbst, die eine relevante Differenz zu den Prämissen z.B. der deutschsprachigen bildungstheoretischen Tradition oder dem individuellen Selbst der gängigen Kompetenzmodelle darstellen. Diese Analyse wird in der vorliegenden Arbeit von einem primär bildungstheoretischen Interesse geleitet und das Ergebnis lässt sich demzufolge primär als Beitrag bildungstheoretischer Natur

verstehen. Der Arbeitstitel enthält den Bezug auf Begriffe wie "Bildung", "Moral" und "Selbst": Dadurch wird nicht nur auf die Bildungstheorie, sondern auch auf die Philosophie – und insbesondere die Sozialphilosophie – sowie auf die Psychologie als Bezugsdisziplinen, in denen die Antworten auf die vorliegenden Forschungsfragen zu suchen sind, verwiesen. Angestrebt wird hierbei, zu zeigen, wie das Verständnis der Bedeutung der Bildung des moralischen Selbst, nach Dewey, von diesen drei Disziplinen nicht absehen kann.

Dewey hinterliess ein umfangreiches Werk, das in *The Collected Works* in 37 Bänden gesammelt ist, und seine Vorstellungen entwickelten sich im Laufe seiner langen Karriere im Rahmen einer lebendigen Auseinandersetzung mit der Kultur seiner Zeit. Das gilt auch für Deweys metaphysische Annahmen, welche in Anlehnung an Cunningham (1995) im Verhältnis zu Deweys sich im Laufe der Jahre entwickelndem Modell des Selbst beschrieben werden können. Deweys ethische Vorstellungen lassen sich dementsprechend, je nach Phase seines Werkes, sehr ausdifferenziert darstellen (Edel 2001). Das gilt auch für seine Auffassung des moralischen Selbst. Diese Arbeit möchte diese erforderliche Ausdifferenzierung berücksichtigen: Dafür wird der Fokus der Analyse von Deweys Verständnis des zu untersuchenden Begriffes auf die zwei Werke *Human Nature and Conduct* (1922) und die aufgearbeitete Fassung von *Ethics* (1932) gerichtet. Die Entwicklung von Deweys Auffassung des moralischen Selbst zeigt im Laufe der Jahre nicht nur Kontinuitäten, sondern auch Diskontinuitäten und es wird in dieser Arbeit berücksichtigt, dass z.B. die pädagogischen Thesen von *Democracy and Education*, dem meist rezipierten Werk Deweys in der deutschsprachigen Pädagogik, und die entsprechende Auffassung des Selbst, die als Grundlage für diese Thesen gilt, nur einer Phase im Laufe einer langen Entwicklung zugeordnet werden können (vgl. Cunningham 1995). Bei der Schilderung vom Begriff des sozialen Selbst nach Dewey wird ausserdem Bezug auf einen breiten Zeitraum im Opus des Autors genommen, der u.a. Werke wie *Democracy and Education* (1916) und *The Public and Its Problems* (1927) in der ersten Unterstudie dieser Arbeit sowie *A Common Faith* (1934) in der zweiten Unterstudie mit einbezieht.

Die Quellenangaben zu den Schriften Deweys erfolgen in dieser Arbeit unter Verweis auf die kritische Gesamtausgabe seiner Werke: « The Collected works of John Dewey: 1882 – 1953 (1992) ». Sie ist in die drei Abteilungen "Early Works" (EW), "Middle

Works" (MW) und "Later Works" (LW) eingeteilt. Diese enthalten Deweys Schriften, die in den folgenden Zeiträumen geschrieben wurden: 1882-1898 (EW), 1899-1924 (MW) und 1925-1953 (LW). Die Angabe « EW 1, S. 87 » steht beispielsweise für "Early Works, Band 1, Seite 87".

Die Verweise auf die deutsche Übersetzung beziehen sich auf die fünfte Auflage von « Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik », herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers (2011).

Im Literaturverzeichnis werden John Deweys Texte, auf welche in dieser Arbeit Bezug genommen wurde, chronologisch aufgelistet.

Alle die von mir aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen Zitate von Deweys Werk wurden im Text entsprechend vermerkt und mit der Angabe des Originaltextes versehen.

## 1. *Social self*: Der Primat des Sozialen

« The ethical self is thus essentially a social self »

Dewey EW 5, S. 407

Diese Unterstudie möchte Deweys Verständnis der strukturellen Verbindung zwischen *education* und Demokratie, die Dewey mit seinem bekanntesten Werk 1916 ins Zentrum seiner Pädagogik rückt, in Anbetracht seiner Auffassung eines sozialen Selbst rekonstruieren und die Bedeutung der Sozialität in seinem Diskurs<sup>5</sup> darstellen. Das Ergebnis dieser Darstellung zeigt, was als Deweys "Primat des Sozialen" zu bezeichnen ist. Dieser Ausdruck sollte jedoch in Bezug auf Dewey vorsichtig verwendet werden, denn er behauptet in *Human Nature and Conduct*: « To talk about the priority of "society" to *the* individual is to indulge in nonsensical metaphysics » (MW 14, S. 44; kursiv im Original). Was ist damit gemeint? Einerseits gilt es als Gemeinplatz, zu sagen, – so präzisiert er – dass jeder einzelne Mensch in eine zuvor bestehende und ihm vorangehende Menschengruppe ("associations" im Originaltext) hineingeboren wird (ebd.). In diesem Sinne wäre es für Dewey unproblematisch, über den Primat des Sozialen zu reden. Andererseits möchte Dewey damit sagen, dass « es kein anderes so künstliches Problem in der ganzen Geschichte gibt, als die Diskussion darüber, wie es "Individuen" gelingt, eine "Gesellschaft" aufzubauen » (ebd.; Übersetzung AD)<sup>6</sup>. In Anbetracht dessen möchte diese Unterstudie hervorheben, dass die Sozialität als unabdingbare Voraussetzung seines Gedankens gilt und die Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft sich im Zentrum seiner Interessen befindet. Dewey beantwortet diese Frage nach einem für ihn typischen anti-dualistischen Muster: Es erweise sich als sinnlos, den Primat des Einzelnen oder des Sozialen festzuhalten, da Individuen und Sozialität als untrennbar gedacht werden sollten. Diese Interdependenz von Individuen und Sozialität ist das, was Deweys

---

<sup>5</sup> Wenn nicht anders spezifiziert, wird in dieser Arbeit mit der Wendung "Deweys Diskurs" Bezug auf die Schriften und auf das Denken des Autors im Allgemeinen genommen, ohne einen fachspezifischen Bezug auf die Pädagogik und ohne einen Bezug auf die Rezeption seines Werkes herzustellen.

<sup>6</sup> « There is no problem in all history so artificial as that of how "individuals" manage to form "society" » (MW 14, S. 44). Die ungünstige Entfernung dieser Diskussion von den Fakten der Realität ist für Dewey als sinnlose Metaphysik zu bezeichnen und Tatsachen wie die Kindheit oder der Sex ausreichen, um deren Künstlichkeit zu zeigen (ebd.).

Auffassung des sozialen Selbst ausmacht, und genau die Interaktion zwischen Individuen in einer Gruppe stellt den Bezugspunkt und den Gegenstand von Deweys konstantem Interesse dar, welches als "soziales Selbst" zu bezeichnen gilt. Die Bedeutung dieser Aussage lässt sich jedoch ausdifferenzieren und es sollte angemerkt werden, dass Deweys Vorstellungen des Selbst und dessen Struktur sowie seine deskriptiven und normativen Ansprüche bezüglich des Selbst sich im Laufe seiner langen Karriere sehr verändert haben. Unter Berücksichtigung dieser Entwicklung möchte die vorliegende Arbeit auf relevante Kontinuitäten in Deweys Werk hinweisen, die erlauben, das soziale Selbst als Bezugspunkt und Horizont nicht nur für das Verständnis seines theoretischen Vorschlags, sondern auch für das systematische pädagogische Nachdenken als solches anzunehmen.

In den ersten zwei Kapiteln dieser Unterstudie wird exemplarisch Bezug primär auf die Werke *Democracy and Education* und *The Public and Its Problems* genommen, um zu zeigen, dass das Selbst nach Dewey ontologisch als primär sozial zu verstehen ist. Mit dem Wort "Selbst" ist gemäss dem Autor die Rede von einer Pluralität koexistierender Individuen gemeint, die in einer *association* zusammengebunden sind. Es gibt natürlich auch einzelne Individuen; der Horizont, in dem sich der Sinn ihres Handelns verorten lässt, ist jedoch für Dewey der Kontext der sozialen Verbindungen, in den sie eingebunden sind. Aus diesem Grund kommt an mehreren Stellen von Deweys Werk eine Kritik der Vorstellung eines Selbst als isolierter *atomus* zum Ausdruck: Vielmehr spielt in Deweys Sprache der Begriff der *community* eine zentrale Rolle, wenn es um die Artikulation seiner deskriptiven und normativen Ansprüche auf die Sozialität geht. Infolgedessen wird in dieser Arbeit Deweys Originalbegriff *community*<sup>7</sup> in der Originalsprache belassen, um seine Bedeutung anhand von Deweys Texten und deren Kontexten zu rekonstruieren.

Anhand von u.a. *Democracy and Education* und *The Public and Its Problems* lässt sich in dieser ersten Unterstudie zeigen, dass die Begriffe, die Dewey verwendet, um sich auf die Sozialität zu beziehen – *in primis* "Demokratie" und "*community*" – nicht nur gewisse Sozialitätsvorstellungen beschreiben, sondern auch normativ aufgeladen

---

<sup>7</sup> Eine Übersetzung des Dewey'schen Begriffs der *community* mit dem deutschen Begriff der Gemeinschaft erweist sich aus zwei Gründen als unbefriedigend. Erstens aufgrund des begrenzteren semantischen Feldes des Letzteren (Reichenbach 2001, S. 133) und zweitens aufgrund der normativen Aufladung des Begriffs nach Tönnies *Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft* (2012) (Tröhler 2001).



werden: Das *per definitionem* soziale Selbst gilt als Bezugspunkt für Deweys ethische Überlegungen und stellt eine relevante Kontinuität in Deweys Werken dar. Schon in der ersten Fassung von *Ethics* (1908) taucht die Behauptung auf, dass « das ethische Selbst [...] im Wesentlichen ein soziales Selbst ist » (EW 5, S. 407; Übersetzung A.D.)<sup>8</sup>. Deweys Ethik bettet dementsprechend das individuelle Handeln konstant in das Leben einer sozialen Gruppe ein, die für das Individuum als Horizont gilt und dessen Handlungsmöglichkeiten nicht festlegt, sondern tief beeinflusst – wie beispielsweise in *Human Nature and Conduct* wie folgt ausgeführt: « [o]ur intelligence is bound up, so far as its materials are concerned, with the community life of which we are a part... all morality is social » (MW 14, S. 216). Die Vorstellung, dass die menschliche Intelligenz, was die Materialien – d.h. die Bedingungen und Möglichkeiten intelligenten Handelns – angeht, mit dem Leben der *community*, an dem sie teilnimmt, verbunden sei, fusst für Dewey darauf, dass die Moral nur als soziales Phänomen verstanden werden kann (vgl. z. B. Frega 2012). Vor diesem Hintergrund wird in dieser ersten Unterstudie die These vertreten, dass Deweys Auffassung des Selbst von der Interdependenz von Moral und Sozialität lebt. Diese These lässt sich wie folgend artikulieren: Wenn es einerseits notwendig ist, die Moral vor dem Hintergrund des Faktums der Sozialität zu betrachten, soll andererseits die Sozialität als moralisches Phänomen analysiert werden, um einen bildungsphilosophischen Vorschlag zu artikulieren. Diese Arbeit möchte die Probleme und die Widersprüchlichkeiten dieser zwei Wege erforschen, die einen Zugang zu Deweys Pädagogik erlauben. In Deweys Worten werden gewisse soziale Interaktionen beispielsweise im Jahr 1916 als demokratische Lebensform beschrieben: Nicht nur stellt die Moral eine mögliche Perspektive zur Verfügung, um menschliche Interaktionen zu betrachten, sondern es muss hervorgehoben werden, dass Deweys Diskurs über die Demokratie – und im Allgemeinen über das Politische – primär ethisch konnotiert wird. Diese Idee ist schon in *The Ethics of Democracy* (EW 1, S. 227-249) explizit wiederzufinden und lässt sich in Bezug auf das ganze Werk Deweys verallgemeinern. Anders gesagt wird in dieser Arbeit dafür argumentiert, dass der Begriff des moralischen Selbst eine notwendige Prämisse darstellt, um Deweys Vorstellungen über die Demokratie zu verstehen, und in den ersten zwei Kapiteln

---

<sup>8</sup> « The ethical self is thus essentially a social self » (EW 5, S. 407).

dieser Unterstudie wird ein Blick auf das Politische als Ort der Moral geworfen. Hierbei werden Deweys normative Vorstellungen über die Art der demokratischen Interaktion (in *Democracy and Education*) und seine Analyse des Verhältnisses zwischen *Great Society* und *Great Community* (in *The Public and Its Problems*) dargestellt.

Eine gewisse Vorstellung der Sozialität gilt hierzu für Dewey als normatives Kriterium für das Selbst: Das stellt die Grundlage für ein Bildungsprojekt dar, das grundsätzlich die Kollektivität betrifft. Deweys Vorschlag identifiziert das Gute für das Individuum mit dem Guten für die Gesellschaft, gemäss eines Musters, das seit der klassischen griechischen Antike bekannt ist (vgl. Fesmire 2003, S. 100). Die Idee hierbei ist, dass es kein separates Selbst zu verwirklichen gibt, da die *community* als Horizont für die Bildung des moralischen Selbst – an sich pluraler Natur – anzusehen ist. Deweys Bildungsprojekt ist deswegen gleichzeitig auch ein politisches Projekt: « To say that the welfare of others, like our own, consists in a widening and deepening of the perceptions that give activity its meaning, in an educative growth, is to set forth a proposition of political import » (MW 14, S. 202). Auf der Grundlage von Werken wie *Democracy and Education* und *The Public and Its Problems* kann dementsprechend argumentiert werden, dass die Bildung des moralischen Selbst nach Dewey mit der Verwirklichung des demokratischen Ideals übereinstimmt (vgl. Reichenbach 2001, S. 130). In dieser Arbeit sollten einerseits die Probleme, die diese Bildungsvorstellung mit sich bringt, nicht vergessen werden (s. 3.1.2), andererseits sollte der Herausforderung Aufmerksamkeit geschenkt werden, die die Bildung des moralischen Selbst bedeutet. Diese besteht darin, die « konstant expandierende und wechselnde Bedeutung davon, was die konkreten Realitäten menschlicher Verhältnisse einfordern » (LW 7, S. 302 – Übersetzung A.D.)<sup>9</sup> als das wesentliche Prinzip der Moral vorzuschlagen (s. die dritte Unterstudie dieser Arbeit). In dieser Hinsicht zwingt Deweys Bildungsprojekt zur Auseinandersetzung mit einer sich schnell verändernden Welt, in der realitätsferne, metaphysische Diskussionen Lösungsprozessen konkreter Probleme des Miteinanderlebens Raum lassen sollen. Diese Forderung von Deweys Pädagogik lässt sich in den Kontext eines typisch nordamerikanischen

---

<sup>9</sup> « [...] constantly expanding and changing sense of what the concrete realities of human relations call for » (LW 7, S. 302).

Selbstverständnisses der akademischen Welt mit deren direkteren Interessen für konkrete Realitäten auf u.a. politischer und sozialer Ebene einbetten, was z.B. einen Unterschied zur Gelehrtenkultur Deutschlands markieren mag (Tröhler 2005, S. 88).

Da diese erste Unterstudie beabsichtigt, Deweys Vorstellungen über die Bildung des moralischen Selbst als primär soziales Unternehmen zu erläutern, wird dazu im Folgenden zweifach argumentiert. In den ersten zwei Kapiteln dieser Unterstudie wird man nicht darauf verzichten können, Bezug auf einige Dimensionen der Entwicklung der Demokratie, der Industrie und der amerikanischen Gesellschaft zu John Deweys Zeiten im Allgemeinen zu nehmen, da sie den Begriff der demokratischen Erziehung und der Öffentlichkeit direkt beeinflussen, indem die Kontinuität des Wachstums, die diese Entwicklungen kennzeichnen, eng mit Deweys normativer Auffassung der Demokratie in *Democracy and Education* (vgl. Reichenbach 2001, S. 128f.) und der *community* in *The Public and Its Problems* verbunden ist. Im dritten und im vierten Kapitel dieser Unterstudie wird darüber hinaus Bezug auf einige Prämissen von Deweys Diskurs genommen, die als Grundlagen für das Verständnis seines Vorschlags einer Bildung des moralischen Selbst dienen. Im dritten Kapitel werden Deweys Interaktionismus und seine ontologischen Annahmen präsentiert, die den Begriffen des Wachstums und des Werdens zugrunde liegen. Auf dieser Basis kann eine Rekonstruktion der Deweys'schen Pädagogik des Werdens angestrebt werden. Dafür werden jedoch auch einige erkenntnistheoretische Bemerkungen vonnöten sein, damit die Tatsache der menschlichen Interaktion, die als soziales Selbst zu bezeichnen gilt, auch als Träger von Bedeutung und Gegenstand ethischer Betrachtung gelten kann. Diese werden im vierten Kapitel präsentiert und damit die Grundlage für das Verständnis des Dewey'schen Pragmatismus gelegt.

Einführend lässt sich noch eines bemerken: Deweys soziales Selbst fordert ein vertieftes Nachdenken über die Struktur und die Bedeutung der demokratischen Lebensform. Deweys Vorstellungen über das soziale Selbst mögen sich als unbefriedigend oder allzu optimistisch erweisen, eine demokratische Lebensform mag jedoch weiterhin – auch wenn aus ernüchterter Perspektive – schliesslich als unabdingbares Desideratum gelten: Der Demokratiebegriff lässt sich, in Anbetracht des Dewey'schen Begriff des moralischen Selbst, nicht als Tatsache, sondern als Ideal

(LW 2, S. 328)<sup>10</sup> konzipieren, welches mit dem Faktum eines moralischen Werdens pluraler Natur konfrontiert werden muss.

### 1.1 *Education* und Gesellschaft, Schule und Demokratie

« A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience »

Dewey MW 9, S. 93

Dewey stellt mit *Democracy and Education* ein soziales Selbst, das er aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet, ins Zentrum seines Werkes. Im Folgenden wird das Argument präsentiert, mit dem Dewey *education* und die Sozialitätsvorstellungen, die er mit Demokratie assoziiert, strukturell verknüpft. Darüber hinaus werden einige Bemerkungen über den historischen Kontext präsentiert, der als Hintergrund für seine Bildungstheorie gilt, und, in dem er dazu kommt, die Transformationsprozesse, die er als Wachstum bezeichnet, als zentrales Phänomen der Realität zu betrachten. Dadurch wird sein Demokratieverständnis skizziert und ein erstes Verständnis der Rolle des sozialen Selbst in seiner Pädagogik eingeführt.

Einleitend wird zuerst ins Detail und nah am Text auf das siebte Kapitel von *Democracy and Education* eingegangen, um Deweys Verständnis einer demokratischen Erziehung darzustellen. In diesem Werk zielt er darauf ab, die Erziehung als einen sozialen Prozess in einer bestimmten Gesellschaft zu präsentieren. Die Bedeutung der Erziehung in Anbetracht ihrer sozialen Funktion variiert nach seiner Auffassung abhängig davon, in welche Art von Gesellschaft sie einzubetten ist (MW 9, S. 87). Genauer gesagt zielt die Erziehung für ihn darauf ab, abzusichern, dass die Mitglieder einer Gesellschaft am Leben der Gruppe, der sie zugehörig sind, teilnehmen und hängt von der in der entsprechenden Gruppe überwiegenden Lebensqualität ab (ebd.). Aus diesem Grund ergibt Deweys Pädagogik Sinn nur dann,

---

<sup>10</sup> « Regarded as an idea, democracy is not an alternative to other principles of associated life. It is the idea of community life itself. It is an ideal in the only intelligible sense of an ideal: namely, the tendency and movement of some thing which exists carried to its final limit, viewed as completed, perfected. Since things do not attain such fulfillment but are in actuality distracted and interfered with, democracy in this sense is not a fact and never will be » (LW 2, S. 328).

wenn auch die Natur des vorliegenden sozialen Lebens, auf das die Pädagogik sich bezieht, berücksichtigt wird (ebd.). Von diesen Prämissen ausgehend, analysiert Dewey die Folgen der menschlichen *association*. Er präzisiert, dass die Wörter *society* und *community* zweideutig sind und einen deskriptiven oder normativen Sinn annehmen, je nachdem wie sie verwendet werden (S. 88). Er verweist auf die Vielfältigkeit der Art und Weisen, auf die Menschen sich assoziieren, und auf die Ziele, für die sie dies tun (S. 87). Dazu behauptet er, es ergebe keinen Sinn, sich auf einen idealen Begriff von Gesellschaft zu beziehen, ohne auf die Tatsache der Pluralität von Gesellschaften ("societies" im Originaltext) und deren Vielfältigkeit Bezug zu nehmen (S. 88). Hierbei verweist er auch auf das in den grossen Städten der USA seiner Zeit mögliche Entstehen von komplexen « loosely associated societies » (S. 87) anstatt einer « inclusive and permeating community of action and thought » (S. 88). Darüber hinaus, so seine Hauptthese, sei die Qualität und der Wert der – nicht nur – schulischen Sozialisation der Mitglieder einer Gruppe von den Gewohnheiten und den Zielen der Gruppe abhängig (ebd.). Somit liefert er eine Definition des Selbst, welches strukturell als sozial zu konzipieren ist, und er führt anschliessend die Idee ein, dass jede soziale Gruppe einige gemeinsame Merkmale vorweist: einige gemeinsame Interessen der Mitglieder sowie eine gewisse Interaktion und kooperative Wechselwirkung mit anderen Gruppen (S. 89). Diese Merkmale seien in der Lage, eine Basis anzubieten, aus der zwei Standards abgeleitet werden können, um die Erziehung in einer gewissen Gruppe zu bewerten:

- a) « How numerous and varied are the interests which are consciously shared? » (MW 9, S. 89)
- b) « How full and free is the interplay with other forms of association? » (ebd.)

Je zahlreicher die gemeinsam geteilten Interessen in einer Gesellschaft und die Fülle und Freiheit der Interaktionen dieser Gesellschaft mit anderen, desto besser sei nach Dewey die in ihr vorliegende *education* zu bewerten. Die Voraussetzung dafür, dass viele Werte geteilt werden, sei, dass alle Mitglieder der Gruppe gleichmässig Gelegenheiten haben, von den anderen Mitglieder zu nehmen und zu geben (MW 9,

S. 90). Dies sei realisierbar, wenn eine grosse Varietät an Unternehmen und Erfahrungen vorliegt (ebd.). Wenn sich die Interaktionsgelegenheiten anders ergeben würden, hätte man als Ergebnis eine Gesellschaft mit Herren und Sklaven<sup>11</sup>, d.h. eine soziale Trennung mit schweren Folgen (ebd.). Dewey betrachtet im Gegenteil die Vielfalt von Anreizen, welche einer ausgewogenen Wechselbeziehung zwischen den Mitgliedern einer Gruppe folgen, als positiv, denn diese bringe das Selbst dazu, sich mit der immer neuen Realität des Zusammenlebens ständig zu konfrontieren. Er setzt seine Argumentation im siebten Kapitel fort, indem er die Exklusivität und die Isolierung einer Gruppe von den anderen als negativ beurteilt. Dafür bietet er einige Beispiele: die Isolierung einzelner Nationen voneinander, der Familie von der Gesellschaft, der Schule vom Interesse von *home* und *community*, die Unterteilung zwischen Reichen und Armen und zwischen Gelehrtem und Ungelehrtem (MW 9, S. 91). Deweys Argument geht davon aus, dass die Isolation Rigidität und formelle Institutionalisierungsprozesse des Lebens und statische sowie egoistische Ideale innerhalb einer Gruppe befördert (ebd.).

Im zweiten Abschnitt des Kapitels fügt Dewey hinzu, dass beide von ihm vorgeschlagenen Standards für gute Erziehung auf die Demokratie hindeuten. Er argumentiert an dieser Stelle wie folgt:

« The first signifies not only more numerous and more varied points of shared common interest, but greater reliance upon the recognition of mutual interests as a factor in social control. The second means not only freer interaction between social groups (once isolated so far as intention could keep up a separation) but change in social habits continuous readjustment through meeting the new situations produced by varied intercourse. And these two traits are precisely what characterize the democratically constituted society » (MW 9, S. 91).

---

<sup>11</sup> Dewey präzisiert kurz danach, dass Platon als Sklave denjenigen definiert, der von jemand anderem das Ziel, das sein Verhalten steuert, akzeptiert (MW 9, S. 90). Industrie und wissenschaftliches Management der Arbeit, welche von Einseitigkeit in den menschlichen Verhältnissen und mangelnder Berücksichtigung des menschlichen Faktors charakterisiert sind, können zu dieser Form der Sklaverei führen (S. 90f.).

Die zwei Standards stellen einen zentralen Punkt in Deweys Argumentation dar und liefern den Bezugspunkt für das Verhältnis zwischen Demokratie und Erziehung. Sie sind im Einzelnen: (a) die Ideen der Partizipation, des Teilens von Interessen sowie (b) der Wechselwirkung zwischen Sozialgruppen und der dauernden Entwicklung eines dynamischen Gleichgewichtes von sozialen Strukturen und Institutionen<sup>12</sup>. In den folgenden Schritten seiner Darlegung argumentiert Dewey darüber hinaus dafür, dass die Erziehung für den Erfolg der Demokratie notwendig sei. Dies liege darin begründet, dass die Erziehung in der Lage sei, in den Bürgern eine freiwillige Bereitschaft und ein Interesse zu schaffen, welche als Ersatz für das von der Demokratie abgelehnte Prinzip der externen Autorität fungieren (MW 9, S. 93). Die Ablehnung dieses Prinzips scheint Deweys Vorstellungen über das Selbst seine ganze Karriere lang zu begleiten und stellt einen relevanten Punkt der aufklärerischen Einstellung Deweys dar, die seine Bildungsphilosophie so tief gestaltet. Anschliessend kommt Dewey zu seiner berühmten Definition von Demokratie: « A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience » (ebd.). Die Folge davon sei, dass der Sinn der Aktionen jedes Einzelnen innerhalb einer Demokratie durch die Bezugnahme auf die Aktionen der anderen Mitglieder strukturiert wird und dies gleichbedeutend mit dem Abreißen von Klassen- und Rassenschranken sowie von nationalen Grenzen sei, welche die Menschen daran hindern, die ganze Reichweite ihres Verhaltens zu verstehen (ebd.). Wenn *education* nach Dewey als Sozialisationsinstrument einer bestimmten Art von Gesellschaft verstanden werden sollte, kann die Bedeutung der *education* als sozialer Prozess und soziale Funktion nur anhand der Art von Gesellschaft, in die sie eingebettet ist, endgültig definiert werden (MW 9, S. 102). Dementsprechend erweisen sich nach Dewey individuelle und soziale Auffassungen der *education* als sinnlos, wenn sie von deren Kontext abstrahiert werden (ebd.). Indem Dewey dieses Prinzip

---

<sup>12</sup> Im Nachwort zur neuen Veröffentlichung der Übersetzung von *Democracy and Education* erklärt Oelkers die Rezeption Deweys in Deutschland zum Missverständnis (Dewey und Oelkers 2011). Er hebt die Elemente, die eine Distanz zur deutschsprachigen pädagogischen Tradition markieren sowie Deweys eigene Bearbeitung vom und Distanznahme zum europäischen Idealismus hervor. Bellmann (2007b) analysiert die verschiedenen Begründungskontexte der deutschsprachigen und der amerikanischen Pädagogik in der Zeit Deweys und betont hingegen, trotz der Unterschiede, einige gemeinsame Züge der beiden Ansätze. Dazu gehören u.a. die gemeinschaftsstiftende Funktion der Erziehung, die Idee, dass die Gemeinschaft eine intellektuelle Dimension einschliesst, sowie die politische Beteiligung an der Demokratie und die Partizipationsfähigkeit aller an gewissen Bereichen der Gesellschaft.

festsetzt, lässt sich die Normativität seiner Pädagogik nicht mehr von gewissen Sozialitätsvorstellungen trennen. Darüber hinaus schliesst sich in seiner Argumentationslinie die Tatsache an, dass sein Verständnis einer guten Sozialität auf die Demokratie hindeutet. Damit werden Demokratie und *education* strukturell verknüpft und das soziale Selbst zum Gegenstand seiner Bildungsvorstellungen gemacht. Die hier wiedergegebene Argumentationslinie des siebten Kapitels von *Democracy and Education* stellt den zentralen Punkt des Werkes dar und enthält den Bezug auf die Vorstellung eines Selbst, das sich nur als sozial betrachten lässt. Anders formuliert, besteht Deweys Argument in diesem Kapitel grundsätzlich darin, (i) das Verhalten des Einzelnen vor dem Hintergrund des Lebens einer sozialen Gruppe zu verorten, und (ii) die Standards für eine gute Entwicklung des sozialen Selbst als Verweis auf eine demokratische Lebensform – auf ein demokratisches Selbst – zu identifizieren, deren moralische Dimension und pädagogische Bedeutung entsprechend in der zweiten und dritten Unterstudie dieser Arbeit untersucht werden. Vor diesem Hintergrund möchte Dewey in *Democracy and Education* eine Analyse der Gesellschaft durchführen, in der er lebt, um die Frage zu beantworten, wie eine demokratische Erziehung aussehen sollte.

Im Folgenden sei nun ein Exkurs unternommen, um Deweys Argument detaillierter darzustellen. Der Autor rekonstruiert in *Democracy and Education*, als Unterstützung seiner These, drei historische Etappen in der Geschichte der Pädagogik, um dann deren pädagogische Konzepte als Reaktion auf die Probleme der Gesellschaft der Zeit, in der sie entstanden sind, zu interpretieren. Anhand dieser drei Beispiele möchte Dewey das Verhältnis zwischen Einzelnem und Gesellschaft reflektieren und die strukturelle Rolle der Erziehung als Funktion einer Gesellschaft hervorheben. Die erste in Betracht gezogene Pädagogik ist Platons Bildungsphilosophie. Deweys Analyse hebt hervor, dass Platon die Verwirklichung des Einzelnen mit sozialem Zusammenhalt und Stabilität gleichstellt (MW 9, S. 102): Anders gesagt, werde die Stabilität der Gesellschaft nach Platon gewährleistet, wenn sich jeder Einzelne den Tätigkeiten widmet, für welche er von Natur aus geeignet sei (S. 94). Einerseits könne Platon nach Dewey hervorragend die Funktion der Erziehung als Mittel zur Entdeckung der natürlichen Eignung des Individuums und deren progressives Training für soziale Zwecke identifizieren (ebd.). Andererseits führe dieses Ideal ihn dazu, einen Begriff der Gesellschaft mit geschichteten Klassen zu entwickeln, in der das Individuum in



seiner Eigenheit verloren gehe (S. 102). Platon habe nach Dewey « keine Auffassung der unbestimmten Pluralität der möglichen Tätigkeiten eines Individuums oder einer sozialen Gruppe und deswegen beschränke er seine Perspektive auf eine begrenzte Anzahl von sozialen Klassen und Arrangements » (S. 94; Übersetzung A.D.)<sup>13</sup>. Dewey kritisiert Platon, da für den Letzteren die Kenntnis des Zieles der Existenz als Voraussetzung für eine gut organisierte und stabile Gesellschaft gelte (ebd.). Er zeigt ausserdem die Zirkularität, die in Platons pädagogischem Vorschlag innewohnt. Sie liege darin, dass nur der rechte Staat die richtige Erziehung beibringen könne und nur die richtig erzogenen Individuen die Ziele der Erziehung zu bestimmen vermögen. In diesem Konzept bestimmen die von den Institutionen, Gewohnheiten und Gesetzen gelieferten Muster letzten Endes die Erziehung (S. 94f.), welche wiederum – um gut zu sein – an statische unveränderbare Ideale gefesselt werde (S. 97). Die zweite Etappe in Deweys Auflistung ist das achtzehnte Jahrhundert und seine individualistische Bildungsphilosophie. Dewey beschreibt für diese Zeit ein neues Gleichgewicht zwischen Individuum und Gesellschaft. Die im Hintergrund liegende Auffassung der Natur sehe vor, dass Individuen sehr verschieden begabt sind und die Diversität der persönlichen Eignung in der Entwicklung geschützt und gewährleistet werden solle (MW 9, S. 97). Die Erziehung, im Einklang mit der Natur, solle « das Ziel, die Unterrichtsmethode und Zucht » in der persönlichen Entwicklung liefern und soziale Arrangements werden als externe Behelfe zwecks der Erreichung privater Freude begriffen (ebd.). Das Individuum werde in diesem Zusammenhang als nicht sozial oder präsozial gedacht. Jedoch müsse diese individualistische Form der menschlichen Entwicklung nach Dewey in einen breiteren Kontext eingebettet werden, da sie von einem noblen, sozialen Ideal der Humanität geleitet werde (S. 102). Die Gesellschaft solle so organisiert sein, so setzt er fort, dass sie in der Lage sei, die heterogene Humanität aufzunehmen und zu perfektionieren. In dieser Auffassung könne der Natur freier Raum gegeben werden und dadurch die künstliche, korrupte und ungerechte soziale Ordnung verbessert werden (S. 98). Da ökonomische und politische Beschränkungen schlussendlich von beschränkten Denkweisen und Empfindungen abhängen, sei es nach Dewey der erste Schritt zur Emanzipation der Menschen, ihr

---

<sup>13</sup> « [Platon] never got any conception of the indefinite plurality of activities which may characterize an individual and a social group, and consequently limited his view to a limited number of *classes* of capacities and of social arrangements » (MW 9, S. 94; kursiv im Original).

Denken « von den internen Ketten falschen Glaubens und Ideale » zu befreien (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>14</sup>. Die dritte und letzte von Dewey analysierte Etappe stehen in direkter Verbindung mit der Entwicklung der zweiten. Dem Individualismus habe etwas gefehlt, das die Entwicklung seines Ideals in der Realität garantieren könne. Mit der Entfaltung der deutschen idealistischen Philosophie am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts habe, so Dewey, der Staat diese Rolle übernommen und das Ideal einer freien und kompletten Entwicklung des kultivierten Menschen sei mit sozialer Disziplin und politischer Unterordnung gleichgestellt worden (MW 9, S. 102). Der Staat habe sich zum Vermittler zwischen der Verwirklichung der privaten Persönlichkeit und der Humanität entwickelt (ebd.), da die Umsetzung des Ideals einer aufgeklärten und progressiven Humanität nur abhängig von den realen Möglichkeiten der aktuellen Staaten sei. Die soziale Funktion der *education* sei folglich mit der Realisierung des Ideals des Nationalstaats identifiziert worden, das Ideal des Kosmopolitismus hingegen sei vom Nationalismus ersetzt worden (S. 99) und der Staat habe nicht nur die Mittel, sondern auch das Ziel der öffentlichen Erziehung geliefert. Dies habe gemäss Dewey impliziert, dass die Ziele der *education* durch Enge und Exklusivität gekennzeichnet waren, da sie sich auf eine politische Einheit, welche unterschiedliche Interessen und Ziele als Andere hat, bezogen haben. Die menschlichen Wechselwirkungen, aufgrund beispielsweise der historischen Entwicklung der Wissenschaft und des Handels, haben sich über die Nationalgrenzen hinaus entwickelt. Im Jahre 1916 sieht Dewey jede Nation in einem Zustand von unterdrückter Feindschaft und inzipientem Krieg mit den angrenzenden Nationen (S. 103). Seiner Ansicht nach bestünde ein Widerspruch « between the wider sphere of associated and mutually helpful social life and the narrower sphere of exclusive and hence potentially hostile pursuits and purposes » (MW 9, S. 104). In Anbetracht dessen solle *education* nach Dewey in *Democracy and Education* auf die Befreiung von individuellen Fähigkeiten in einem auf soziale Zwecke gerichteten Prozess progressiven Wachstums abzielen (MW 9, S. 105) und ohne dieses Vorhaben sei sie nicht mehr demokratisch (ebd.). Hierbei soll angemerkt werden, dass der bis jetzt angesprochene Wachstumsbegriff in Deweys Texten sowohl mit deskriptiven als auch mit normativen Ansprüchen geladen wird. Einerseits werden Wachstumsprozesse als

---

<sup>14</sup> « The first step in freeing men from external chains was to emancipate them from the internal chains of false beliefs and ideals » (MW 9, S. 98).

unvermeidliche gesellschaftliche und individuelle Phänomene präsentiert, andererseits wird eine gewisse Form von Wachstum, die auf soziale Zwecke gerichtet ist, als pädagogisches Desideratum für das demokratische Leben dargestellt. *Education* habe nach Dewey primär mit den Wachstumsprozessen der Gesellschaft und des Einzelnen zu tun, allerdings sei bei der Lektüre seiner Texte extreme Vorsicht geboten, um die deskriptive und normative Konnotation, die dem Wachstumsbegriff jeweils zugeschrieben wird, voneinander zu unterscheiden.

Wenn Dewey Erziehung als Phänomen präsentiert, das das soziale Selbst betrifft und eine soziale Funktion hat, können nach diesem Exkurs im Folgenden einige historische Entwicklungen der Gesellschaft angesprochen werden, so wie sie Dewey kannte, denn diese mögen zur Erklärung von Deweys Auffassung der Bedeutung von *education* in einem demokratischen Kontext beitragen. Zunächst kann in diesem Zusammenhang auf das Vorwort von *Democracy and Education* verwiesen werden, in dem auf die Verbindung zwischen dem Wachstum der Demokratie und der Umgestaltung, welche die Entwicklungen der Wissenschaft und der Industrie in den USA mit sich gebracht haben, eingegangen wird:

« As will appear from the book itself, the philosophy stated in this book connects the growth of the democracy with the development of the experimental method in the sciences, evolutionary ideas in the biological sciences, and the industrial reorganization, and is concerned to point out the changes in subject matter and method of education indicated by these developments » (MW 9, S. 3).

Es ist möglich, in Anlehnung an Oelkers (2009, S. 33-80), diese Verbindung detailliert zu analysieren, um zu zeigen, in welchem Sinne Wachstumsprozesse im theoretischen Vorschlag Deweys zentral sind. Z.B. können einige Elemente der Entwicklung dieser Prozesse skizziert werden, um den Horizont, in dem Dewey sich bewegte, weiter zu erläutern und dadurch seine Auffassung einer demokratischen Erziehung besser zu verstehen. Demokratie und industrielle Umgestaltung sind in den USA, die Dewey erlebte, eng miteinander verknüpft. Einerseits braucht die Demokratie, um existieren zu können, gebildete Bürger, welche in der Lage sind, zu diskutieren, Alternativen

abzuwägen und sich eine eigene Meinung zu bilden. Andererseits muss ein bestimmter Wohlstand der Bevölkerung vorhanden sein, damit eine allgemeine Bildung, welche den Zugang zum demokratischen Leben ermöglicht, garantiert wird. In dem historischen Moment, in dem Dewey 1916 *Democracy and Education* veröffentlichte, war das industrielle Wachstum als offensichtlicher Faktor dazu in der Lage, solchen Wohlstand abzusichern. Die industrielle Entwicklung der Vereinigten Staaten verläuft im Laufe des 19. Jahrhunderts parallel zu einer radikalen gesellschaftlichen Umgestaltung, die wiederum die Gestaltung der demokratischen Praxis begleitet und diese relevant beeinflusst. Die Entwicklung des amerikanischen Schulwesens gehört auch zu diesem komplexen Gewebe, nicht nur im Sinne, dass die Demokratie auf gebildete Bürger angewiesen ist, sondern auch insofern als sie die Struktur und die Rolle der öffentlichen Schule derart prägt, dass der Begriff der Erziehung für Dewey nur in einer demokratischen Lebensform fassbar ist. Wie hat Dewey die so schnell wachsende und sich verändernde Welt, in der er aufgewachsen ist, überhaupt wahrgenommen? In dem Jahrhundert vor der Veröffentlichung von *Democracy and Education* hat sich die amerikanische Gesellschaft tiefgreifend verändert und das rasante, industrielle Wachstum wurde von Phänomenen wie z.B. dem Bevölkerungswachstum und der Arbeitsmigration begleitet. Beispielsweise ist die Frage darüber, wer an der Demokratie teilnehmen darf, in diesem Zeitraum ein brisantes Thema geworden: Die Expansion der Gesellschaft hatte u.a. mit entscheidenden historischen Ereignissen wie der Abschaffung der Sklaverei im Jahr 1865 zu tun, welche die US-Gesellschaft bis heute tief prägt (Oelkers 2009, S. 38). Es sei hier daran erinnert, dass in der oben zitierten Stelle vom Vorwort von *Democracy and Education* Dewey auch die Rolle der experimentellen Methode in der Wissenschaft anspricht: Er weist dabei auf die Entwicklung der Wissenschaft als Element hin, welches die historischen Bedingungen für die Erweiterung der Sphäre der gemeinsam geteilten Interessen und die Diversität der differenzierten persönlichen Fähigkeiten geschaffen hat, welche wiederum so wichtig für die Demokratie seien (MW 9, S. 93). Diese Bedingungen seien u.a. die Entwicklungen der Produktion und des Handels, des Verkehrswesens, der Migration und der Wechselbeziehungen<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> In einer so konzipierten demokratischen Gesellschaft sind nach Dewey dementsprechend persönliche Initiative und Anpassungsfähigkeit Werte, die vermittelt werden (MW 9, S. 93). Es muss hierbei darauf hingewiesen werden, dass die ständig wachsende Diversität der menschlichen Fähigkeiten nicht nur ein

Deweys konnte die Schule seiner Zeit, u.a. aufgrund der oben angesprochenen historischen Veränderungen, als wichtiges Instrument der sozialen Integration wahrnehmen. In diesem Sinne war ihre Sozialisationsfunktion entscheidend und durch die Schule wurde versucht, einige Voraussetzungen für das demokratische Leben zu erzielen, so z.B., dass ein sozialer Austausch möglich ist, und, dass die Schüler und Bürger begreifen, dass Demokratie bedeutet, gemeinsame Güter zu teilen. Die Tatsache, dass die Schule eine explizite Verbindung zu einer beruflichen Laufbahn hatte, erhöhte darüber hinaus z.B. in grossen Städten wie New York die Akzeptanz der Schule seitens der Eltern und begünstigte die Verringerung der Kinderarbeit (Oelkers 2009, 55ff.). Hierbei sollte auch berücksichtigt werden, in welchen sozialen Geweben man versuchte, die neue Struktur der Allgemeinbildung durchzusetzen, denn es lohnt sich zu erwähnen, dass die Schulentwicklung in den Gemeinden der ersten Stunde<sup>16</sup> oder jene in den kleinen Städten der Ostküste ganz andere Problemkreise aufwies, als die in den grossen Städten im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit diesen Präzisierungen möchte man betonen, dass die Botschaft von *Democracy and Education* historisch situiert werden muss, um die Vielfältigkeit der Probleme zu verstehen, für die in der und durch die Schule eine Lösung gesucht wurde. Diese Probleme prägen Deweys Perspektive, beeinflussen, inwieweit das Pädagogische und das Politische sich überlagern und geben seinem Hauptwerk einen Rahmen. Zum Beispiel lohnt es sich, sich zu vergegenwärtigen, dass die amerikanische Verfassung selbst Freiheit und Gleichheit festlegt (Oelkers 2009, S. 34): Vor diesem Hintergrund gewinnt die Idee, dass Bildung eher mit Chancengleichheit zu tun haben könnte als mit der europäischen Auffassung einer persönlichen inneren Kultivierung oder einer zweckfreien Bildung, eine andere Bedeutung. In der Geschichte des amerikanischen Schulwesens hat schliesslich die Erschaffung der *high schools*, als Institutionen dazu

---

Ergebnis von Wachstumsprozessen ist, sondern auch Folge der evolutionistischen Prämissen der Dewey'schen demokratischen Theorie, worauf u.a. Oelkers hinweist 2011a, S. 18. Dementsprechend spricht die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung für Dewey gegen die Idee einer *education*, die als Vermittlung derselben verinnerlichten Werte für alle Mitglieder einer Gesellschaft verstanden wird (ebd.).

<sup>16</sup> Tröhler erinnert daran, dass « der amerikanischen Protestantismus teilweise seinen Erfolg der grossen Entfernung zwischen den Gemeinden in den USA schuldet, da dies geographisch die ideellen Bedingungen für die Entwicklung der englischen Varietäten von reformiertem Calvinismus und ihrem Verständnis der politischen und religiösen Teilnahme geschafft hat » (2006, S. 90; Übersetzung A.D.). Der Originaltext lautet: « The success of American Protestantism derived in part from the great distances separating communities in the United States — that is, from geographical conditions, which provided an ideal breeding ground for the English varieties of Calvinism (reformed) and their understanding of political-religious participation ».

in der Lage, einen auf nationalem Niveau gleichrangigen Abschluss anzubieten, eine wichtige Rolle in diesem Prozess gespielt. Deweys theoretischer Vorschlag gehört zu dieser Geschichte, zu der Geschichte der Schaffung der oben beschriebenen Gesellschaft. Somit möchte man dafür argumentieren, dass die in *Democracy and Education* vorgeschlagene Auffassung von *education* nur in Anbetracht der parallelen Entwicklung der Säulen der Demokratie und der Sphäre der Öffentlichkeit zu verstehen ist. Anders gesagt, wenn man die historische Spezifität der demokratischen Lebensform und ihre historisch bedingte Entwicklung als geteilte Erfahrung, als Teilen einer Reihe gemeinsamer Interessen und Angelegenheiten nicht berücksichtigt, missversteht man die Bedeutung der Dewey'schen Vorstellungen über das soziale Selbst. Lange vor *Democracy and Education*, sei hier präzisiert, betraf Deweys Projekt einer demokratischen *education* direkt die Rolle der Schule als Instrument der Sozialisation und der Integration. Die Schule gilt für Dewey als notwendiges Instrument für die Bildung eines demokratischen Selbst, sodass er schon 1897 der Bedeutung der Schule einen Teil seines pädagogischen Credos, *My Pedagogic Creed*, widmet. Die Schule wird an dieser Stelle primär als soziale Institution begriffen und als embryonale Gesellschaft vorgestellt (EW 5, S. 87). Die Idee dabei ist, dass die Schule in der Lage sein soll, dem Kind eine Art simplifizierte Umgebung anzubieten, in der es den richtigen Raum für das Wachstum seiner Fähigkeiten finden kann. Dewey ist der Meinung, Kinder sollten durch die Schule schrittweise an die Komplexität des Lebens herangeführt werden, damit Verwirrung und Ablenkung vermieden werden können. Auf diese Art und Weise können deren Energien weder voreilig noch zu spezialisiert eingesetzt werden. Im zweiten Kapitel von *Democracy and Education* erweitert Dewey diesen Gedanken im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der Sozialisationsfunktion der Schule und beschreibt sie als einen Ort, an dem die verschiedenen Elemente der sozialen Umgebung Balance finden. Dem Einzelnen wird somit ermöglicht, sich den Beschränkungen der sozialen Herkunftsgruppe zu entziehen und eine lebendige Kontaktaufnahme mit einem breiteren sozialen Umfeld zu erlangen (MW 9, S. 24f.). Aus dieser Perspektive ist Schule als Muster der Gesellschaft und Voraussetzung für soziale Integration zu begreifen. Ein Verständnis der Schule als embryonale Gesellschaft impliziert parallel eine normative Auffassung der Schule als demokratisch organisierte Institution. Es lohnt sich an dieser Stelle auf die bereits erwähnte Definition von Demokratie als Form des Zusammenlebens und

der gemeinsamen, miteinander geteilten Erfahrung zurückzukehren. Schon in *My Pedagogic Creed* bezieht sich Dewey auf das « fundamental principle of the school as a form of community life » (EW 5, S. 87). Der Demokratiedanke hat für ihn nicht mit Überlegungen darüber zu tun, ob der Wille der Bürger im politischen Schauplatz wirksam repräsentiert wird, sondern mit einer gewissen Auffassung des sozialen Lebens, das eine ethische und religiöse Dimension hat. Schon seit seinen ersten Werken (vgl. z.B. das schon erwähnte *The Ethics of Democracy*) schlägt Dewey einen Begriff der Demokratie vor, welcher nichts mit einer Regierungsform zu tun hat. Mit seinen Worten:

« Democracy, in a word, is a social, that is to say, an ethical conception, and upon its ethical significance is based its significance as governmental. Democracy is a form of government only because it is a form of moral and spiritual association » (EW 1, S. 240).

Ein Demokratieverständnis als eine Form moralischer und spiritueller *association* bringt die Idee mit sich, dass der Kern der Demokratie mit den Mitteln und dem Prozess zu tun hat, durch welchen die Denkweise der Mehrheit ihrer Mitbürger gebildet und geprägt werden (EW 1, S. 234). Das, was die Mehrheit der Bürger will, ist wiederum « die Manifestation des Zieles des sozialen Organismus » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>17</sup>. Hierbei gelten nach Dewey als Voraussetzung für die Entstehung eines gemeinsamen Zieles eine ausgebaute Kommunikation und die Entwicklung des Verständnisses bzw. der Schätzung der Interessen anderer Volksgruppen: Die Wechselwirkung mit anderen, das Lernen voneinander und das Leben in einer organischen Einheit mit gemeinsamen Zielen gelten als Mittel, die die Demokratie als soziale Lebensform verwirklichen sollen. Verschiedene Gruppen und Stämme können daraufhin innerhalb einer demokratischen Gesellschaft die Grenzen ihrer sozialen Herkunft überwinden, indem sie sich mit einem dynamischen und offenen Wissen konfrontieren (Oelkers 2011a, S. 17). Die Schule sei in diesem Sinne

---

<sup>17</sup> « The minority are represented in the policy which they force the majority to accept in order to be a majority; the majority have the right to "rule" because their majority is not the mere sign of a surplus in numbers, but is the manifestation of the purpose of the social organism » (EW 1, S. 234).

dazu in der Lage, die Bedingungen zu erfüllen, dass Menschen Lebenserfahrungen teilen, und eine Basis zu erzeugen, auf der gemeinsame Güter identifiziert, angestrebt und erlebt werden. Es wird zu ihrem öffentlichen Auftrag, diese Bedingungen *de facto* zu erfüllen. Dewey behauptet dazu im elften Kapitel von *Democracy and Education*: « Only gradually and with a widening of the area of vision through a growth of social sympathies does thinking develop to include what lies beyond our *direct* interests: a fact of great significance for education » (MW 9, S. 155; kursiv im Original). Die menschlichen Wechselwirkungen, welche in der Schule stattfinden, erlauben dem Individuum eine Entwicklung des Denkens, indem seine sozialen Verknüpfungen und seine Fähigkeit, mit den Anderen mitzufühlen<sup>18</sup>, wachsen. Der Schüler lerne also, seinen eigenen unmittelbaren Interessenkreis zu erweitern. Einerseits hat für Dewey dieser Prozess direkt mit Demokratie zu tun und sollte in jeder demokratischen *education* angestrebt werden. Andererseits sollte der ethische Wert der Fähigkeit des Mitfühlens in diesem Prozess hervorgehoben werden. In *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action* (LW 4) formuliert Dewey 1929 die folgende Idee: « a sense of common participation in the inevitable uncertainties of existence would be coeval with a sense of common effort and shared destiny » (LW 4, S. 246). Die Menschen befänden sich in der Lage, den unvermeidlichen Unsicherheiten des Lebens zusammen entgegenzutreten und die Bedeutung des Lebens habe in einer *community* direkt mit dem Sinn einer geteilten Bemühung, einer geteilten Aufgabe und eines geteilten Schicksals zu tun. Diesbezüglich kann erstens dazu angemerkt werden, dass das mit der industriellen Revolution verbundene Wachstum und die entsprechende historische Entwicklung nach Dewey als Fortschritt zu begreifen sind, und zwar als Fortschritt sozialer Art. Die Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Umwelt zeige, dass der Mensch kollektive Intelligenz erschaffen hat, indem er gelernt hat, auf die Umwelt zu reagieren und die neuen Bedürfnisse der Gesellschaft zu erkennen und zu befriedigen. Dewey versteht hierbei *education* als Werkzeug der sozialen Fortdauer des Lebens, dank dem Lösungen für gesellschaftliche Probleme tradiert und bearbeitet werden (Dewey und Oelkers 2011, S. 16f.), sodass die « beständige Erneuerung des physischen Daseins [...] – bei

---

<sup>18</sup> Dewey erwähnt das Wachsen von sozialen *sympathies*. Hier sollte an die originale Bedeutung vom Wort ‘Symphatie’ – aus dem altgriechisch ‘συμπάθεια’ (*sympatheía*), Substantiv aus dem Verb ‘συνπάσχειν’ (*sympáschein*) ‘mit leiden’ – erinnert werden.



menschlichen Wesen – von einer beständigen Wiedererzeugung von Glaubenssätzen, Idealen, Hoffnungen, von Glück, Elend und Brauch begleitet » wird (Dewey und Oelkers 2011, S. 16f.). Zweitens sollte man hier daran erinnern, in Anlehnung an Tröhler (2006), dass sich die Normativität, die Deweys Verständnis der Demokratie als Lebensform und als *community* innewohnt, in den Zusammenhang nicht nur des Pragmatismus Chicagos<sup>19</sup>, sondern auch des amerikanischen Protestantismus einbetten lässt. Der Protestantismus würde sich als Rahmen bieten, in dem die Realisierungsidee des Königreiches Gottes auf der Erde zu verorten ist, welche Deweys Vorschlag der Demokratie als *community* prägt (s. 2.3)<sup>20</sup>.

## 1.2 Eine fragmentierte Öffentlichkeit, ein fragmentiertes Selbst

« Whatever the future may have in store, one thing is certain. Unless local communal life can be restored, the public cannot adequately resolve its most urgent problem: to find and identify itself »

Dewey LW 2, S. 370

In diesem Kapitel wird die Bedeutung der Sozialität und einer Bildung des moralischen Selbst nach Dewey durch eine Auseinandersetzung mit seinem Verständnis des Begriffes der Öffentlichkeit analysiert. Das vorherige Kapitel hat die Bedeutung der Demokratie als *association* untersucht und gezeigt, dass Dewey, in *Democracy and Education*, die These vertritt, dass das demokratische Selbst vom Teilen und von der Erweiterung der gemeinsamen Interessen verschiedener Individuen und sozialer Gruppen lebt. Im Folgenden wird der Idee Deweys nachgegangen, dass die Demokratie mit der *öffentlichen* Aushandlung dieser gemeinsamen Interessen zu tun hat, damit deren Transparenz für die Allgemeinheit gewährleistet werden kann

---

<sup>19</sup> Zur Bedeutung des Dewey'schen Pragmatismus während seiner Chicagoer Zeit s. z.B. *John Dewey and American democracy* (Westbrook 2010, S. 59-82).

<sup>20</sup> Viele der Figuren, die eine Schlüsselrolle in den öffentlichen Bildungsinstitutionen spielten, waren Protestanten und deren Konfession prägte den Sinn deren öffentlicher Aufgabe Tröhler 2006, S. 103. Dementsprechend wären Deweys Thesen vor dem Hintergrund des protestantischen Ideals der liberalen Reform zu verstehen, nach dem eine Identität zwischen dem sozialen, religiösen und demokratischen Leben bestünde Tröhler 2006, S. 103. Die Demokratie gelte nach diesem Muster als die einzige soziale Ordnung, welche die politische Verwirklichung des Christentums darstellen würde (ebd.).

(Oelkers 2011a, S. 17). Es ist genau der Begriff der Öffentlichkeit, der hier ins Zentrum der Analyse gerückt werden soll: Dieser stellt nicht nur ein gutes Beispiel des Dewey'schen Interaktionismus dar (s. 1.3), sondern erlaubt auch, der Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildungsprozessen der Einzelnen, welche als soziale Wesen eine öffentliche Dimension mit anderen Individuen teilen, und der Entwicklung des sozialen Selbst, welches aus den Interaktionen der Einzelnen und der sozialen Gruppen miteinander besteht, nachzugehen. Die Untersuchung wird anhand des Werkes *The Public and Its Problems* durchgeführt. Mit diesem Werk werden ein *critical review* (vgl. LW 2, S. VI; zitiert in Tröhler 2006, S. 104) und eine Reihe von Vorlesungen, die 1926 an dem Kenyon College in Ohio von Dewey gehalten wurden, zusammengeführt und 1927 veröffentlicht. Damit hat Dewey nicht nur eine scharfsinnige Analyse der Gesellschaft seiner Zeit geliefert, sondern auch eine noch bis zum heutigen Tage bedeutende Untersuchung der Struktur und der Widersprüche der amerikanischen Gesellschaft in Anbetracht sich durchsetzender Globalisierungsprozesse.

An einer Stelle in diesem Werk erläutert Dewey das, was für ihn heisst, zu lernen, menschlich zu sein:

« To learn to be human is to develop through the give-and-take of communication an effective sense of being an individually distinctive member of a community; one who understands and appreciates its beliefs, desires and methods, and who contributes to a further conversion of organic powers into human resources and values. But this translation is never finished » (LW 2, S. 332).

Dewey hat in den verschiedenen Etappen seines Werkes den Begriff der *education* fest mit dem der Sozialität des Individuums verknüpft. Schon 1897 im *My Pedagogic Creed* legt er eine Definition der Demokratie als Form der moralischen und spirituellen Assoziation fest (EW 1, S. 240). 1916 beschreibt er die Verknüpfung zwischen *education* und Sozialität detailliert und definiert Demokratie als « mode of associated living, of conjoint communicated experience » (MW 9, S. 93). Zwanzig Jahre später analysiert er die Probleme der Öffentlichkeit in der Gesellschaft, in der er lebt, und setzt sich erneut mit der Bedeutung der Tatsache auseinander, dass ein Individuum mit

seiner Eigenheit an einer *community* teilnimmt. Dies habe nach Dewey mit einer bestimmten wechselseitigen Kommunikation zu tun, an der der Einzelne gebend und nehmend teilnimmt. Dewey zufolge kann also gelernt werden, menschlich zu sein, indem eigene Überzeugungen und der eigene Glaube, die Wünsche und Methoden kritisch reflektiert werden und vor allem indem organische Kräfte in menschliche Ressourcen und Werte umgewandelt werden: Der dazu führende Prozess sei jedoch offen und käme nie zu einem Ende. Hierbei bezieht sich Dewey 1927 in seinem Werk auf Lernprozesse. Aufgrund der Natur der Lernprozesse, die Dewey wichtig sind, d.h. diejenigen, die zum Mensch-Werden führen, liegt es auf der Hand, dass der von Dewey hiermit vorgeschlagene Lernbegriff auf eine Bildungstheorie im breitesten Sinne des Wortes zurückführen lässt. Da diese Lernprozesse durch die Entwicklung einer bestimmten Kommunikationsart stattfinden, sind sie *per definitionem* gemäss Dewey nicht privat, sondern teilen eine öffentliche Dimension. Die positive Spannung zwischen der Natur des Einzelnen und seiner Teilnahme an einer *community* lässt sich dazu als Hintergrundmotiv vor Deweys Analyse der Öffentlichkeit und ihrer Probleme lesen, die eine schwerwiegende Fragmentierung des sozialen Selbst enthüllt.

In *The Public and Its Problems* analysiert Dewey die Krise der amerikanischen Gesellschaft in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Das Werk kann als Reaktion auf das Buch *The Phantom Public* von Walter Lippmann, Journalist, der 1925 die Öffentlichkeit als Fiktion und Mythos erklärt, gesehen werden (Tröhler 2000, S. 160). Lippmann klagt an, dass die Öffentlichkeit im vorangegangenen Jahrhundert verschwunden sei und so mehreren fragmentarischen *publics* Raum gelassen habe (ebd.). Die Fähigkeit des Individuums, an der Politik teilzunehmen, und die Bildungsprozesse der politischen Meinung seien nicht mehr geeignet für eine komplexe Gesellschaft, die die einfachen alten amerikanischen *communities* ersetzt habe. Beide Lippmann und Dewey gehen davon aus, dass die Demokratie von einer präsenten Öffentlichkeit abhängig ist (ebd.), und Lippmann klagt an, der demokratische Gedanke sei in der politischen Praxis nicht mehr feststellbar. Lippmanns Wahrnehmung und Kritik gegen diese Fragmentierung wird von Dewey geteilt, die Reaktion des Letzteren auf diese problematische Lage ist jedoch unterschiedlich. Lippmann kommt, aufgrund der festgestellten Abwesenheit einer kohäsiven Öffentlichkeit, zu der Schlussfolgerung, dass Regierung primär eine administrative Angelegenheit sei, die wirksam zu lösen sei, sodass die Einzelnen die

eigenen Interessen verfolgen können (Bybee 1999, S. 48). Dewey reagiert auf diese Analyse mit einer Diagnose der problematischen Lage, die sich auf die Kritik des modernen Individualismus, des Liberalismus und der mangelnden Transparenz in der Aushandlung der öffentlichen Fragen stützt (Tröhler 2000, S. 160), und mit der Formulierung der Überzeugung, dass eine robuste demokratische Praxis dennoch möglich sei.

Einführend lässt sich im Folgenden Deweys Argument aus dem ersten Abschnitt seines Werkes wiedergeben, um zu einer Definition der Öffentlichkeit zu gelangen. Deweys Analyse geht davon aus, dass assoziiertes Handeln ein universeller Zug des Verhaltens der Sachen ist (LW 2, S. 257). Das assoziierte Handeln produziere gemäss Dewey Ergebnisse und einige dieser Ergebnisse werden als solche wahrgenommen und infolgedessen sei es möglich, Ziele zu haben sowie Pläne und Massnahmen in die Praxis umzusetzen, um die angestrebten Ziele zu erreichen (ebd.). Dewey fügt dann hinzu, dass diese Tatsache wiederum ein gemeinsames Interesse erzeugt, im Sinne, dass die Folgen des Handelns mehrere Personen betreffen (ebd.). Sie können die Individuen, die am Handeln teilgenommen haben oder ferner andere Personen unterschiedlich betreffen (ebd.). Im ersten Fall beträfe das Interesse des Handels und die Kontrolle dessen ausschliesslich die Handelnden, im zweiten Fall würden die Handlungsfolgen auch auf Personen erweitert werden, welche diese nicht unmittelbar verursacht haben (ebd.). Wenn die Letzteren auf die Folgen des Handelns keinen direkten Einfluss haben, dann muss nach Dewey deren Kontrolle über das Handeln durch indirekte Mittel ausgeübt werden (ebd.). Die Betroffenen können auf zwei verschiedene Art und Weisen reagieren: Entweder würden sie die Folgen des Handelns unterstützen, falls sie diese befürworten, oder sie würden versuchen, diese einzuschränken, falls sie sie als negativ betrachten (ebd.). Auf dieser Basis kommt Dewey zu einer Definition der Öffentlichkeit als die Gruppe aller, welche indirekt und ernsthaft von den Folgen des Handelns Dritter positiv oder negativ betroffen werden: Sie bilden eine Gruppe, die Anerkennung und einen Namen braucht (ebd.).

Die Öffentlichkeit, so setzt Dewey fort, ist organisiert und wird *de facto* verwirklicht, indem (Volks-)Vertreter durch die Anwendung von Methoden, welche die Steuerung der gemeinsamen Handlungen von Individuen und Gruppen erzielen, sich um deren speziellen Interessen sorgen (ebd.). Nur insoweit habe die Öffentlichkeit mit der

politischen Organisation und mit einer sich formierenden Regierungsform zu tun. Dewey stellt seine Definition der Öffentlichkeit als These dar, welche sich von überprüfbaren Tatsachen bestätigen liesse, sowie in der Lage wäre, den charakteristischen Phänomena des politischen Lebens Rechnung zu tragen (S. 258). Damit hat er eine Auffassung von Öffentlichkeit geliefert, die kompatibel mit den anderen Begrifflichkeiten seiner Erkenntnistheorie (z.B. seiner Auffassung von *experience*) und seiner Ontologie (z.B. den Begriffen von Wachstum und Interaktion) ist (s. 1.3, 1.4). Er behauptet, die Sozialforschung brauche eine Methode, welche auf den Wechselbeziehungen zwischen beobachtbaren Akten und derer Ergebnissen basiert, um fruchtbar zu sein (ebd.). In seiner behavioristischen Auffassung bedeutet Öffentlichkeit dann *per definitionem* Betroffenheit. Voraussetzung dafür ist die Idee, dass der Mensch das Bedürfnis hat, eine gewisse Kontrolle über die Folgen des Handelns auszuüben. Die Sphäre der Öffentlichkeit stünde dementsprechend für die Sphäre der gemeinsamen Interessen einer Gruppe dar und in diesem Sinne ist diese Definition mit der Auffassung von Demokratie als Assoziationsform einer *community* kompatibel. Wenn die Demokratie als eine Form des Zusammenlebens begriffen werden soll, dann hat die Sphäre der Öffentlichkeit, die sie animiert, wenig mit den Institutionen zu tun, welche vielmehr zum Staat als organisierte Form der Öffentlichkeit zugehören. Dementsprechend gehe die Lebendigkeit einer Demokratie nach Dewey Hand in Hand primär mit der Vitalität des sozialen Lebens und nicht mit den institutionellen Strukturen, mit den Formen der Repräsentation des politischen Willens der Bürger oder mit Regierungsformen (Tröhler 2006, S. 104).

Dewey beabsichtigt mit *The Public and Its Problems* die Entartung der amerikanischen Gesellschaft zu kritisieren. Was eigentlich zur Diskussion gestellt wird, ist jedoch die demokratische Natur des sozialen Selbst, das Verhältnis zwischen Individuen und Gesellschaft, da diese gemäss Dewey voneinander getrennt nicht zu denken sind. Darüber hinaus sollte die Bildung des moralischen Selbst nach Dewey die objektiven Bedingungen, unter denen man lebt, berücksichtigen (LW 5, S. 56) und die Bildung einer neuen Individualität, die diesen Bedingungen entspricht, wie er in *Individualism, Old and New* hervorhebt, stellt nach Dewey das tiefste Problem seiner Zeit dar (ebd.)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Mit Deweys Worten: « The problem of constructing a new individuality consonant with the objective conditions under which we live is the deepest problem of our times » (LW 5, S. 56).

Dewey beklagt dazu das Wegfallen der öffentlichen Sphäre anhand einer historischen Analyse, welche die Bemühungen rekonstruiert, die zuerst zur Bildung der Öffentlichkeit in den vorherigen Jahrhunderten geführt haben (LW 2, S. 282ff.). Unabhängig vom Wert seiner historischen Rekonstruktion<sup>22</sup>, ist es anzumerken, dass Dewey auf die politische Demokratie als gemeinsames Ergebnis eines Netzes zahlreicher reaktionsfähiger Anpassungen an ebenso viele unterschiedliche Situationen hindeutet (S. 287). Dieses Bild passt zu seiner allgemeinen Auffassung der *experience* als aktive beziehungsweise passive Wechselwirkung – vor dem Hintergrund seines Interaktionismus – und zu seiner Idee eines Wachstums von *experiences* (s. 1.4), welche die Komplexität des modernen Lebens charakterisieren würde. Der Staat sei vor diesem Hintergrund eine artikulierte Öffentlichkeit, welche durch *representative officers* mit einer spezifischen Autorität operiere (LW 2, S. 277). Der Staat brauche, um zu existieren, eine Regierungsform sowie eine Öffentlichkeit, die ihn animiere. Dewey behauptet diesbezüglich, man sollte von zu abstrakten oder zu allgemeinen Auffassungen des Staates Distanz nehmen, denn die menschlichen Assoziationsformen können sich ganz unterschiedlich entwickeln, je nach den natürlichen oder materiellen Bedingungen deren Umwelt. Der Staat habe, anders gesagt, primär mit dem praktischen Problem der Menschen, die zusammenleben, zu tun (S. 255). Verschiedene Handlungen haben dazu unterschiedliche Folgen und konstituieren verschiedene Arten von Öffentlichkeit, hinter denen unterschiedliche Interessen stehen, die anders politisch verfolgt werden (S. 263).

Auf seine historische Rekonstruktion einiger Bedingungen für das Entstehen der Öffentlichkeit folgt die Feststellung der Realitätsentwicklung in « ein neues Zeitalter menschlicher Verhältnisse » (LW 2, S. 313; Übersetzung A.D.)<sup>23</sup>: Stellen wie diese zeigen, dass die moralische Dimension der Bildung des Selbst sich nicht von Deweys

---

<sup>22</sup> Dewey erklärt das Entstehen demokratischer Lebensformen mit der Einführung von Auswahlprozessen der Machthaber in einer Gruppe. In nicht demokratischen Lebensformen haben nach seiner Rekonstruktion die Machthaber ihre Position durch Zufall oder dank ihrer Privilegien annehmen können und nicht wegen ihrer spezifischen Eignung. Das Alter, militärische Fähigkeiten und Geburtsrechte seien die Kriterien gewesen, so setzt Dewey fort, die in diesem Sinne zu politischen Führungspositionen geführt haben: Die Macht sei oft missbraucht gewesen und habe zu Situationen geführt, in denen die Machtinhaber nicht die gemeinsamen Interessen, sondern private Ziele verfolgt haben. Um dieses Phänomen zu vermeiden, haben sich eine Reihe von Bemühungen ergeben, damit nicht irrelevante oder zufällige Faktoren die falschen Personen zu Machtpositionen führen und somit politische Macht nicht der Verfolgung privater anstatt öffentlicher Ziele diene (LW 2, S. 286f.).

<sup>23</sup> « [A] "new age of human relationships" » (LW 2, S. 313).

Demokratieverständnis trennen lässt. Die Öffentlichkeit, so setzt er sein Argument fort, werde von indirekten, weitreichenden, dauerhaften Folgen gemeinsamer Verhaltensweisen, die auf Wechselwirkungen basieren, ins Leben gerufen, in Anbetracht des gemeinsamen Interesses, diese Folgen zu kontrollieren (S. 314). Auf dieser Basis ist Deweys Kritik zu verstehen, deren zentraler Punkt lautet:

« [...]the machine age has so enormously expanded, multiplied, intensified and complicated the scope of the indirect consequences, has formed such immense and consolidated unions in action, on an impersonal rather than a community basis, that the resultant public cannot identify and distinguish itself » (LW 2, S. 314).

Dewey stellt fest, dass die Struktur der Öffentlichkeit, d.h. die Betroffenheit der Bürger durch ihre gemeinsamen Interessen, sehr komplex geworden ist. Die Tragweite der indirekten Folgen des Handelns sei enorm erweitert, vervielfacht und intensiviert worden und die Subjekte des Handelns seien so riesige, gefestigte Komplexe geworden, dass die Öffentlichkeit nicht mehr in der Lage sei, sich selbst zu identifizieren und zu erkennen. Dies würde nach Dewey passieren, da das Handeln eher auf einer unpersönlichen Basis geschehe als auf der Basis einer *community*. Dies ist die Hauptthese von Dewey in *The Public and Its Problems*: die Anklage der Eklipse der Öffentlichkeit und des Interesses für die *res publica*. Seine Diagnose ist die Auflösung der Öffentlichkeit in viele *publics* und die Existenz von allzu vielen öffentlichen Bedenken im Vergleich zu den tatsächlichen menschlichen Ressourcen (LW 2, S. 314). Diese Punkte stellen eine strukturelle Fragmentierung des Selbst dar, die neu in der Geschichte sei und schwerwiegende Folgen habe. Deswegen werden intellektuelle Instrumente gebraucht, so setzt er fort, um das Problem einer demokratisch organisierten Öffentlichkeit neu zu reflektieren (ebd.). Diese Reflexion betrifft allerdings direkt die moralische Dimension des Selbst, bei der Dewey Lösungen für die Fragmentierung der Demokratie sucht. Er erklärt dementsprechend die Krise der Öffentlichkeit mit dem Gegensatz zwischen der Entwicklung der *Great Society* und der Abwesenheit einer entsprechend angepassten *Great Community*. Die *Great Society* würde auf die kleinen ehemaligen *communities* übergreifen und sie

teilweise zerstören (LW 2, S. 314). Das Ergebnis sei eine Lücke, die gefüllt werden müsse. Dewey fragt sich einerseits, wie gesellschaftliche Handlungszusammenhänge demokratisiert, und andererseits, wie neue Formen der Wahrnehmung und Bildung öffentlichen Interesses geschaffen werden können. Seine Fragestellung über mögliche Lösungen der Probleme der Öffentlichkeit wird von einer Kritik u.a. der vorhandenen Arrangements auf dem Niveau der Institutionen und der Herrschaft des Kapitalismus begleitet. Alle diese Phänomene liessen sich als intelligente Anpassung des menschlichen Handelns an dessen Handlungsfolgen und in Anbetracht der Grenzen der menschlichen Fähigkeit, zeitlich und räumlich die Handlungen vorherzusagen und sich dementsprechend zu verhalten (S. 270), verstehen. Deweys Argument beabsichtigt hierbei zu zeigen, dass die Gründung der amerikanischen demokratischen Gesellschaft in sich schon die Grundlage für ihre eigene Zerstörung enthält (LW 2, S. 303; vgl. Tröhler 2000, S. 164f.). Dies liege an der engen Verflechtung von Phänomenen, die einen politischen Wert annehmen können. Die industriellen und technologischen Entwicklungen und Phänomene wie Erkundungen, Anleihen, Reisen, Migrationen und Kriege haben die Folgen des Handelns der schon vorhandenen menschlichen Assoziationsformen sehr geprägt, sodass neue politische Institutionen, « agencies » und « functions » gebraucht werden (LW 2, S. 264). « Die politischen Strukturen bestimmen die Kanäle, durch welche nicht politische, industrialisierte Ströme fließen » (S. 306; Übersetzung A.D.)<sup>24</sup>. Zu diesen Kanälen gehören (Bahn-)Transporte, das Reisen, der Handel, die Post, das Telegramm, das Telefon sowie Zeitungen (ebd.). Alle diese Mittel haben zu einer gewissen Homogenität der Ideen und Gefühle geführt und ein Netz von Wechselwirkungen und Wechselbeziehungen kreiert. Einerseits seien damit nach Dewey eine territoriale Ausdehnung der Staaten und die Integration der unterschiedlichen Kulturen der Einwanderer, aus denen die amerikanische Gesellschaft sich zusammensetzt, möglich. Andererseits gelte als Basis dieser Integration eine mechanisierte, unpersönliche und letzten Endes nicht vitale gemeinsame Lebensform. Die Homogenität der Masse habe damit zu tun, dass die Massenherstellung nicht nur auf die Industrie begrenzt ist (S. 306) und mechanische Kräfte eine uniformierte, soziale und intellektuelle Realität erzeugt haben. Indem Wirtschaftsführer nur ihre Interessen bezwecken, tragen sie nach

---

<sup>24</sup> « Political structures fix the channels in which non-political, industrialized currents flow » (LW 2, S. 306).



Dewey dazu bei, die Demokratie zu zerstören. In diesem Zusammenhang ist seine Kritik als Kapitalismuskritik zu begreifen und der Grund für diese Kritik sei die soziale Fragmentierung, die ihm folgt. Unpersönliche Netzwerke von Verhältnissen würden dazu führen, dass der Bürger sich nicht mehr als Teil einer Öffentlichkeit identifizieren könne. Die Öffentlichkeit sei noch erheblich unvollständig, unorganisiert (S. 303) und werde unsichtbar. Zeichen dafür seien die politische Apathie der Bürger, die durch die geringe Wahlbeteiligung feststellbar sei, oder ihre Skepsis gegenüber der Wirksamkeit der Politik (S. 319). Parallel zu diesen Phänomenen habe sich die Macht des *big business* entwickelt, das einen Vorteil aus der entstandenen Kluft zwischen der Regierung und einer Öffentlichkeit, die es nicht mehr gebe, ziehe (S. 310). Es zeigen sich nach Dewey Entwicklungen auf, dass die Interessen der Bürger nicht mehr repräsentiert werden und dass das Wahlmänner-Gremium zur « impersonal register machine » wird (S. 305).

Die detaillierte und umfassende Analyse, die Dewey in *The Public and Its Problems* durchführt, lässt sich als Antwort auf die Provokation lesen, die Lippmann mit seinem *The Phantom Public* aufgeworfen hat. Die Öffentlichkeit sei nach Dewey kein Phantom und auch keine Erscheinung, die sich nur in Übergangsphasen der Gesellschaft erkennen lasse (LW 2, S. 312). Die Geschichte liefere ein Beispiel eines Momentes, in dem die Regierung ihre *community* repräsentiert habe: Es geht um die amerikanischen *communities* des achtzehnten Jahrhunderts, die als Vorbild für die Rekonstruktion einer aktiven, wirksamen Öffentlichkeit und Demokratie gelten sollen. Sie stellen für Dewey ein goldenes Zeitalter in der Geschichte der amerikanischen Gesellschaft dar (Tröhler 2000, 168ff.)<sup>25</sup> und weisen einige Bedingungen auf, welche dem Bedürfnis einer komplexen staatlichen, demokratischen Struktur zeitlich vorangehen: « Immediate contiguity, face to face relationships, have consequences which generate a community of interests, a sharing of values, too direct and vital to occasion a need for political organization » (LW 2, S. 260)<sup>26</sup>. Parallel plädiert er für die Notwendigkeit der Suche nach Art und Weisen, durch welche die Öffentlichkeit gebildet werden und einen Ausdruck finden kann. In diesem Sinne sei es für ihn

---

<sup>25</sup> Tröhler erstellt diesbezüglich einen Vergleich mit Rousseaus Theoretisierung eines goldenen Zeitalters des Menschen (2000, S. 182).

<sup>26</sup> Dewey beschreibt darüber hinaus die Etappen einer komplizierten geschichtlichen Entwicklung, die zur Etablierung eines öffentlichen und demokratischen Staates als Komplex von selbst-regierenden *communities* geführt hat.

möglich, dafür eine Lösung innerhalb der Demokratie zu finden, mit seinen Worten formuliert: « the cure for the ailments of democracy is more democracy » (LW 2, S. 327). Nach Dewey sollte man zur Idee der Demokratie an sich zurückkehren, das Verständnis dieser Idee klären und vertiefen, und das gewonnene Verständnis erneut verwenden, um die vorhandene Situation zu kritisieren und um die aktuellen politischen Ereignisse neu zu gestalten (S. 325). Nach seiner Vorstellung konstituiere das klare Bewusstsein des *communal* Lebens, mit seinen Folgen, die Idee der Demokratie (S. 328) und zu dem *communal* Leben gehören unvermittelte, *face-to-face* Verhältnisse. Anders gesagt, stellt Dewey die Direktheit, die Transparenz sowie die "Menschlichkeit" einer gewissen Art von Verhältnissen zwischen Individuen als Merkmale eines normativen Begriffs der Demokratie fest. Dieses Verständnis der Demokratie lässt sich nicht von seiner Vorstellung eines moralischen Selbst scharf trennen und die Aufgabe einer Bildung des Selbst darf nach seinem Verständnis die Überlagerung des Politischen mit dem Ethischen <sup>27</sup> nicht vergessen. Welche konkreteren Aussagen können jedoch über eine wünschenswerte Bildung des moralischen Selbst getroffen werden? Es scheint, ausserhalb der Reichweite von *The Public and Its Problems* zu liegen, konkrete Mittel für die Rekonstruktion einer Öffentlichkeit zu liefern, welche die Kluft zwischen dem genuinen *communal* Leben und den aktuellen Regierungsformen zu überbrücken vermögen (S. 368). *The Public and Its Problems* liefert eine scharfe Analyse der Probleme der Öffentlichkeit und der Fragmentierung des demokratischen Selbst, allerdings müssen die Mängel an Konkretheit und der idealisierte Charakter des Dewey'schen Vorschlags eines *communal* Lebens kritisch hervorgehoben werden. Hierbei sind Bildungsprozesse für Dewey *per definitionem* mit der Ermöglichung des Wachstums des Einzelnen als solches und als Mitglied einer *community* eng verknüpft: In diesem Sinne ist das Selbst, auf das sich Dewey mit seiner Pädagogik bezieht, unvermeidbar ein soziales Selbst. Die lokalen *communities*, aus denen sich die amerikanische Gesellschaft entwickelte, sind für Dewey in der Lage gewesen, dieses Wachstum zu garantieren und zu befördern. Dazu ist aus seiner Perspektive die zweiseitig gerichtete Wechselwirkung zwischen den Individuen und der *community*, in der sie leben, zentral. Einerseits habe das Leben des Individuums einen Sinn innerhalb der grösseren

---

<sup>27</sup> « Politics is not a branch of morals; it is submerged in morals » (LW 2, S. 262).

Einheit der *community*, andererseits lebe die *community* von den Individualitäten ihrer Mitglieder <sup>28</sup>. Diese ist die am Anfang dieser Unterstudie angesprochene Interdependenz zwischen Individuen und Sozialität: Die *education* nimmt vor diesem Hintergrund die Funktion ein, die Brücke zwischen den Individuen und der *community* zu bauen, indem die Einzelnen in der Praxis die Bedeutung ihres sozialen Wesens lernen. Darüber hinaus schlägt Dewey in diesem Werk eine gewisse Art der zwischenmenschlichen Kommunikation als Weg zur Lösung der Fragmentierung des Selbst vor. Demnach sollen die Individuen durch Symbole kommunizieren können, da « [s]igns and symbols, language, are the means of communication by which a fraternally shared experience is ushered in and sustained » (LW 2, S. 371). Die Kommunikation gelte hierbei als Voraussetzung für das Entstehen der Öffentlichkeit in einer *community* und die Öffentlichkeit sei nach Deweys Vorstellung wiederum erkennbar, wenn ein gemeinsames Handeln vorhanden sei, dessen Folgen von allen Handelnden als gut wahrgenommen werden, sowie es Bemühungen von allen Mitgliedern der *community* gebe, die Folgen des Handelns zu begünstigen, da sie diese als etwas Gutes für alle betrachten (S. 328) <sup>29</sup>. Der idealisierte Charakter der Dewey'schen Vorstellung des Selbst liegt in diesem Werk auf der Hand. Diesem assoziiert Dewey ein Verständnis von *education* <sup>30</sup> als Instrument, um die Charakteranlage und die Glaubenssätze der Mitglieder einer *community* zu prägen (S. 360). Wonach soll sich jedoch dieses Bildungsprojekt richten? Dewey schreibt dazu:

« Even when the processes of education do not aim at the unchanged perpetuation of existing institutions, it is assumed that there must be a mental picture of some desired

---

<sup>28</sup> Für einen Vergleich von Deweys Argumenten mit denen, die vom Kommunitarismus, Liberalismus und Republikanismus geliefert werden, wird hier auf Tröhler (2000) verwiesen.

<sup>29</sup> Deweys Worte dazu: « Wherever there is conjoint activity whose consequences are appreciated as good by all singular persons who take part in it, and where the realization of the good is such as to effect an energetic desire and effort to sustain it in being just because it is a good shared by all, there is in so far a community. The clear consciousness of a communal life, in all its implications, constitutes the idea of democracy » (LW 2, S. 328).

<sup>30</sup> Dieses Verständnis von *education* sollte in diesem Zusammenhang weder schulisch noch institutionell begriffen werden. Die in *The Public and Its Problems* angesprochenen Lernprozesse zum Mensch-Werden sind, wie schon erwähnt, der Gegenstand einer Bildungstheorie. Die Relevanz der moralischen Dimension der Bildungsprozesse des Selbst liegt z.B. auch auf der Basis der von Dewey gewünschten Kontinuität zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten und Leben.

end, personal and social, which is to be attained, and that this conception of a fixed determinate end ought to control educative processes » (LW 2, S. 360).

Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst als Antwort auf die Frage nach den Zielen, an denen sich Bildungsprozesse orientieren sollten, zeigt die Grenzen einer Idealisierung gewisser moralischer Desiderata auf, welche die Form der Einheit eines fragmentierten Selbst annehmen. Einerseits lässt sich die Bedeutung von *The Public and Its Problems* u.a. auf den kritischen Blick, den Dewey auf die demokratische Öffentlichkeit als Ganzes wirft, zurückführen. Hierbei ist das Ergebnis der kritischen Analyse der Öffentlichkeit und ihrer Probleme die Feststellung einer Krise, deren Charakter sich als sehr aktuell erweist. Andererseits muss jedoch der problematische Charakter des Deweys'schen Vorschlags einer möglichen Richtung hin zu einer Lösung dieser Krise hervorgehoben werden. Dieser Vorschlag bezieht eine gewisse Art von Kommunikation mit ein, welche die Etablierung der sich durchgesetzten *Great Society* zerstört habe: Sie sei eine *face-to-face* Kommunikation, die Demokratie schafft, welche wiederum Zuhause, in der *neighborly community*, anfangen sollte (LW 2, S. 368). Wie soll dies eine sichere Lösung für die problematische Lage der Öffentlichkeit darstellen? Und wie ist das moralische Selbst vor diesem Hintergrund zu bilden? Deweys Diagnose einer fragmentierten Öffentlichkeit und seine Frage, wie es möglich sei, die zahlreichen *publics*, welche die komplexe, zeitgenössische Gesellschaft konstituieren, unter einen Hut zu bringen, scheinen nach fast hundert Jahren eine ebenso aktuelle Herausforderung darzustellen und keine endgültige Lösung finden zu können. Mögliche Lösungen sollten nach Dewey den Test der Praxis mit seinen variierenden Anforderungen immer wieder überstehen, denn dies gehört zum *per definitionem* offenen Prozess der Bildung des moralischen Selbst. Bei diesem Punkt stoßen allerdings die Kraft und die Möglichkeiten seiner Bildungstheorie strukturell gegen den Primat, den sein Pragmatismus der – strukturell der Theorie nicht reduzierbaren – Komplexität der Praxis zuteilt. Der Wert seines Projektes ist vielmehr auf die metaethische Analyse, so die in dieser Arbeit vertretene These, die von seiner Metaphysik des Werdens lebt, zurückzuführen (s. 3.3). Diese zeigt die strukturellen Schwierigkeiten, welche der Festlegung der oben zitierten geistigen Darstellung der Ziele von Bildungsprozessen (S. 360) assoziiert sind: Das daraus resultierende Bild

des Selbst, das als moralische Orientierung für dessen Bildung fungieren sollte, wird von Dewey als dynamisch, undurchsichtig, strukturell abhängig und am Ungewissen gebunden enthüllt (s. die dritte Unterstudie dieser Arbeit).

### 1.3 Deweys Interaktionismus: Ontologische Annahmen und grundlegende Begriffe

« The idea persists that there is something materialistic about natural science and that morals are degraded by having anything seriously to do with material things. If a sect should arise proclaiming that men ought to purify their lungs completely before they ever drew a breath it ought to win many adherents from professed moralists. For the neglect of sciences that deal specifically with facts of the natural and social environment leads to a side-tracking of moral forces into an unreal privacy of an unreal self ».

Dewey MW 14, S. 10

Wie in den ersten zwei Kapiteln dieser Unterstudie erläutert, lädt Dewey seine Auffassung der Sozialität normativ auf und Demokratie und *communities* gelten in seinen Texten als Quellen und Träger ethischer Vorstellungen. Deweys Auffassung der Sozialität bringt jedoch auch eine Reihe von Annahmen darüber, wie die Welt ist, zum Ausdruck: Ein gutes Beispiel dafür ist der Begriff der Öffentlichkeit, der auf dem Dewey'schen Interaktionismus basiert. Diese ontologischen Annahmen lassen sich u.a. auf Deweys Verständnis der Begriffe der Interaktion, des Wachstums und des Werdens zurückführen und stellen eine notwendige Grundlage dar, um Deweys Begriff des sozialen Selbst zu verstehen. Dank dieser lassen sich Deweys Ansprüche auf das moralische Selbst nachvollziehen: Der Interaktionsbegriff erlaubt ein Verständnis der Interdependenz zwischen Individuen und Sozialität während der Wachstumsbegriff ermöglicht, einen Blick auf die Verflechtung von Sozialität und Moral in Deweys Schriften zu werfen. Hierbei greift Dewey in seinen Texten auf einen Wachstumsbegriff zurück, der sowohl als Kategorie für die Beschreibung von Phänomenen, die sowieso stattfinden, angewendet wird, als auch die moralische Entwicklung des Selbst ethisch positiv konnotiert. Mit der Absicht, die dieser Arbeit nachgeht, das Werden als für Dewey unbestreitbares Merkmal der Realität hervorzuheben, anstatt den Wachstumsbegriff ins Zentrum der Dewey'schen

Bildungstheorie zu stellen, möchte man zeigen, dass Veränderungsprozesse des Selbst und der Realität als für Dewey selbstverständliche Phänomene gelten, unabhängig vom ethischen Wert, der ihnen zugeteilt werden kann, und dass diese wesentlich für das Verständnis seiner Pädagogik sind. Hierbei möchte man nicht nur die Zweideutigkeit der Dewey'schen Anwendung des Wachstumsbegriffes kritisch betrachten, sondern auch, anhand der Hervorhebung der wichtigen Rolle des Werdens als Merkmal der Realität für Dewey, die strukturellen Grenzen seiner Pädagogik skizzieren und die Bescheidenheit der Erklärungsmöglichkeiten der Realität beschreiben, die seinem Kontextualismus innewohnt. Dies mag ein Gegenbild zum bekannteren Dewey von *Democracy and Education* und *The Public and Its Problems* liefern, bei dem die Töne eines allzu optimistischen Glaubens an die Demokratie gedämpft werden müssen. Vor diesem Hintergrund sind Interaktion, Wachstum und Werden nicht nur wesentlich, um Deweys Verständnis des moralischen Selbst nachzuvollziehen, sondern stellen sie drei Fakten dar, über deren Wert für das systematische pädagogische Nachdenken Deweys Bildungstheorie einlädt, zu reflektieren.

Der erste dieser Begriffe ist der Begriff der Wechselwirkung, der Interaktion. Dewey vertritt in den ersten Seiten von *Human Nature and Conduct* die These, dass ein richtiges Verständnis der Moral von "materiellen Dingen" und "Fakten" nicht absehen kann: Wenn die Wissenschaften, welche sich « spezifisch mit den Fakten der natürlichen und sozialen Umwelt » (MW 14, S. 10; Übersetzung A.D.)<sup>31</sup> auseinandersetzen, ignoriert werden, dann, so Dewey, werden moralische Kräfte vor dem Hintergrund der falschen Auffassung eines abgegrenzten Selbst verstanden (ebd.). An dieser Stelle lässt sich die Verbindung zwischen Deweys Ontologie und deren Folgen für das moralische Selbst klar ablesen und die Ablehnung eines Verständnisses des Selbst als isoliert von seiner Umwelt stellt ein ständiges Merkmal von Deweys Gedanken im Laufe der Jahre dar: Nicht nur ist das für Deweys Argumentationslinie in *Human Nature and Conduct* wesentlich, sondern ist seine Auffassung des Selbst im Allgemeinen vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Modells der Realität zu lesen. Dementsprechend lässt sich die These vertreten, dass Deweys Ontologie auf der

---

<sup>31</sup> « [...] For the neglect of sciences that deal specifically with facts of the natural and social environment leads to a side-tracking of moral forces into an unreal privacy of an unreal self » (MW 14, S. 10).

Kontinuität der Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gegenständen und Abläufen basiert und, wenn es bei der Diskussion einer pädagogischen These oder Theorie vergessen wird, dass die Realität aus Interaktionen besteht, klagt Dewey nach einem festen Argumentationsmuster an, dass die entsprechende Theorie den Kontakt zu den Fakten verloren habe. Das ist der Fall zum Beispiel im sechszwanzigsten Kapitel von *Human Nature and Conduct* "Morality is Social" an einer Stelle, an der diskutiert wird, inwiefern die Mittel zur Bildung des *character*<sup>32</sup> des Einzelnen, wie zum Beispiel Vorwurf, Ermahnung und Strafe, wirksam sind (MW 14, S. 222). Dewey behauptet, dass solche Diskussion und im Allgemeinen eine Diskussion ethischer Begriffe « die konkreten Fakten der Interaktionen von Menschen miteinander » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>33</sup> nicht vergessen dürfen, sonst sei eine solche Abstraktion so verhängnisvoll wie die alten Diskussionen von Phlogiston zu Schwerkraft und Lebenskraft, die die konkreten Verhältnisse zwischen variierenden Ereignissen ignorierten (ebd.)<sup>34</sup>. Unter den zahlreichen anderen Passagen in Deweys Schriften, die erwähnt werden könnten, ist z.B. eine Diskussion in *Democracy and Education* über die Bedeutung der Abhängigkeit in Bezug auf menschliche Verhältnisse (MW 9, S. 49). Der Begriff der Abhängigkeit sollte für Dewey nicht als negativ konnotiert werden, da dieser eher ein strukturelles Merkmal der Menschheit beschreibt und in ihr eher eine Kraft als eine menschliche Schwäche impliziert (ebd.). Menschen sind für Dewey *per definitionem* voneinander abhängig und im Gegenteil die Idee, dass der Mensch als isoliertes Wesen zu verstehen sei, kann nicht nur zu Distanziertheit und Indifferenz führen, sondern stelle auch eine Irrsinnigkeit dar, « die für einen grossen Teil des behebbaren Leidens der Welt verantwortlich ist » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Eine Übersetzung des Englischen "*character*" mit dem deutschen Begriff des "Charakters" wäre nicht unproblematisch, denn der Letztere wurde bildungstheoretisch sehr unterschiedlich besetzt (vgl. z.B. Reichenbach 2001, S. 191). Aus diesem Grund wird das Wort "*character*" auf Englisch belassen.

<sup>33</sup> « The reason is that these notions are discussed in isolation from the concrete facts of the interactions of human beings with one another--an abstraction as fatal as was the old discussion of phlogiston, gravity and vital force apart from concrete correlations of changing events with one another » (MW 14, S. 222).

<sup>34</sup> « At present we not only have no assured means of forming character except crude devices of blame, praise, exhortation and punishment, but the very meaning of the general notions of moral inquiry is matter of doubt and dispute. The reason is that these notions are discussed in isolation from the concrete facts of the interactions of human beings with one another--an abstraction as fatal as was the old discussion of phlogiston, gravity and vital force apart from concrete correlations of changing events with one another » (MW 14, S. 222).

<sup>35</sup> « From a social standpoint, dependence denotes a power rather than a weakness; it involves interdependence. There is always a danger that increased personal independence will decrease the social capacity of an individual. In making him more self-reliant, it may make him more self-sufficient; it may lead to aloofness and indifference. It often makes an individual so insensitive in his relations to others

Sei somit hier erneut betont, dass die Sozialität des Menschen, d.h. dessen Zugehörigkeit zu einem System von Interaktionen (MW 14, S. 44)<sup>36</sup>, aus Deweys Perspektive als Faktum zu denken ist. Daraus ergibt sich, in Bezug auf die am Anfang dieser Unterstudie zitierte Stelle, dass die Frage darüber, wie Menschen dazu kommen, als einzelne Individuen eine Gesellschaft zu bilden, nur eine künstliche Frage darstellt, die aus einer Manipulation und Abstraktion der Realität der Fakten resultiert (ebd.)<sup>37</sup>. Interaktionen sind dementsprechend in Deweys Sicht als universeller Zug der Realität zu verstehen: Dies gilt nicht nur für die menschlichen Interaktionen, die die Wechselwirkungen darstellen, mit denen Dewey sich als Pädagoge auseinandersetzt, sondern auch für die Interaktionen, die die natürliche Welt betreffen. Hierbei muss angemerkt werden, dass Deweys Verständnis des Selbst eine Kontinuität zwischen natürlichen und menschlichen Interaktionen vorsieht: Diese These bildet die Grundlage der Dewey'schen Naturalismus, der sowohl von einer Kontinuität zwischen natürlichen und kulturellen Phänomenen, als auch von der Möglichkeit einer Erklärung beider durch den Appell auf gemeinsame Erklärungsmuster ausgeht. *Human Nature and Conduct* ist ein Werk, in dem Dewey seinen Naturalismus deutlich zum Ausdruck bringt, z.B. indem er eine Kontinuität zwischen geistigen und natürlichen Prozessen vorschlägt und gegen den Dualismus argumentiert, welcher Verstand ("*intellectual dispositions*") und z.B. empirisch überprüfbare, biologische Fakten voneinander isoliert (vgl. MW 14, S. 130)<sup>38</sup>. In diesem Werk geht es für Dewey darum, einen Zugang zum Verständnis der menschlichen Natur und des menschlichen Verhaltens anzubieten und bei deren Untersuchung sollen die Interaktionen zwischen einem oder mehreren Elementen in einem System und ihrer Umwelt nicht aus dem Blick geraten: Deweys Argumentation zielt darauf ab, auf die Relevanz der Erziehung, der Umwelt und der Vergangenheit als Faktoren, die das menschliche Verhalten beeinflussen, hinzuweisen<sup>39</sup>. « Die menschliche Natur » - argumentiert er - « existiert

---

as to develop an illusion of being really able to stand and act alone--an unnamed form of insanity which is responsible for a large part of the remediable suffering of the world » (MW 9, S. 49).

<sup>36</sup> « [...] those established and more or less deeply grooved systems of interaction which we call social groups [...] » (MW 14, S. 44).

<sup>37</sup> « There is no problem in all history so artificial as that of how "individuals" manage to form "society." The problem is due to the pleasure taken in manipulating concepts, and discussion goes on because concepts are kept from inconvenient contact with facts » (MW 14, S. 44).

<sup>38</sup> « The isolation of intellectual disposition from concrete empirical facts of biological impulse and habit-formation entails a denial of the continuity of mind with nature » (MW 14, S. 130).

<sup>39</sup> S. dazu das dritte Kapitel des Werkes mit dem Titel "*Character and Conduct*".



und wirkt in einer Umwelt. Und diese ist nicht "in" ihrer Umwelt wie eine Münze in einer Schachtel, sondern vergleichbar mit einer Pflanze im Sonnenlicht und im Boden » (MW 14, S. 204; Übersetzung A.D.)<sup>40</sup>. Es folgt für Dewey, dass es nicht nur an den "Herzen der Menschen", sondern auch an deren Umwelt gearbeitet werden solle. « Etwas anderes zu behaupten, würde bedeuten anzunehmen, Blumen könnten in einer Wüste wachsen oder Autos im Dschungel fahren. Beides kann vorkommen und das auch ohne ein Wunder. Aber nur wenn zuerst der Dschungel und die Wüste verändert werden » (MW 14, S. 19f.; Übersetzung A.D.)<sup>41</sup>. Dadurch möchte Dewey die Untrennbarkeit des Selbst von seiner Umwelt hervorheben und somit Bildung als Phänomen beschreiben, das strukturell sowohl die Kollektivität als auch den Einzelnen betrifft. Dasselbe Argumentationsmuster ist an anderen Stellen des Werkes wiederzufinden, an denen Gewohnheiten ("*habits*") in Verbindung zu deren Umwelt beschrieben werden (vgl. z.B. MW 14, S. 39) oder z.B. wenn eine Dynamik von Aktion und Interaktion zwischen Kind und Umwelt als Grundlage verwendet wird, um das kindliche Handeln zu erläutern und den Prozess der Bildung von Gewohnheiten zu beschreiben (MW 14, S. 216). Diesbezüglich ist ein weiteres Beispiel über die Rolle eines interaktionistischen Handlungsmusters in Deweys Schriften in *Human Nature and Conduct* an einer Stelle zu finden, an der der Begriff von *habit* als lebendige Kunst und der Begriff der Intelligenz diskutiert werden. Das Selbst wird von Dewey anhand seiner Interaktionen mit der Umwelt dargestellt: Vor diesem Hintergrund beschreibt er « die Tendenz der jüngeren Menschen, die Begrenzungen der Umwelt zu ignorieren » als « instinktive Weisheit », inwieweit diese erlaube, « die eigene Kraft zu entdecken und die Differenzen in unterschiedlichen Sorten von Umweltbegrenzungen zu lernen » (MW 14, S. 118; Übersetzung A.D.)<sup>42</sup>. Das von Dewey dargestellte Selbst muss auf die Tradition und auf unmittelbare Impulse reagieren und lässt sich nach Dewey anhand der Art und Weise seiner aktiven Reaktion beschreiben. Hierbei komme der radikale Faktor, der nach Dewey jedem moralischen Leben angehört, im Mut der Intelligenz zum Ausdruck (ebd.), wobei die Intelligenz

---

<sup>40</sup> « Human nature exists and operates in an environment. And it is not "in" that environment as coins are in a box, but as a plant is in the sunlight and soil » (MW 14, S. 204).

<sup>41</sup> « We must work on the environment not merely on the hearts of men. To think otherwise is to suppose that flowers can be raised in a desert or motor cars run in a jungle. Both things can happen and without a miracle. But only by first changing the jungle and desert » (MW 14, S. 19f).

<sup>42</sup> « There is instinctive wisdom in the tendency of the young to ignore the limitations of the environment. Only thus can they discover their own power and learn the differences in different kinds of envioning limitations » (MW 14, S. 118).

für ihn die Fähigkeit darstellt, « tiefer als die Tradition oder der unmittelbare Impuls zu gehen » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>43</sup>. In Bezug auf Deweys Interaktionismus sollte noch eines angemerkt werden: Dieser ist davon gekennzeichnet, dass das Verhältnis zwischen einem Element und seiner Umwelt als etwas Einzigartiges verstanden wird. Mit Deweys Worten: « There is no such thing as an environment in general; there are specific changing objects and events » (MW 14, S. 107). Diese Idee lässt sich in einen breiteren Kontextualismus einbetten, der eine typische pragmatistische These darstellt und Deweys nicht nur deskriptive, sondern auch normative pädagogische Vorstellungen prägt. In Kapitel 3.1 dieser Arbeit wird detaillierter Bezug auf dieses Thema genommen, es ist jedoch bereits an dieser Stelle lohnenswert, anzumerken, wie vielfältig dieses allgemeine Prinzip angewendet wird. Ein Beispiel dafür ist in *Human Nature and Conduct* an einer Stelle in Bezug auf das Individuum und dessen Reaktionen auf die externe Umwelt zu finden. Dewey behauptet, dass es nur eine Mythologie sei, zu denken, dass es eine einzige Kraft gäbe, welche als Ursache für alle Reaktionen gelte, die wir mit den Namen eines Gefühls, wie z.B. Angst, katalogisieren (MW 14, S. 107). Das Individuum als Ganzes sei als System zu betrachten, das in der Zeit variiert. Die Bedeutung unserer Angstreaktionen beispielsweise sei dementsprechend nie dieselbe, da diese nie in derselben Umwelt stattfinden (ebd.)<sup>44</sup>. Abgesehen von der Vielfalt seiner Ausdrücke, bietet der Dewey'sche Interaktionismus eine erforderliche Grundlage, um Deweys Vorstellungen des Selbst zu verstehen: Seine Weltanschauung sieht eine Welt vor, in der Ereignisse, Aktionen und Reaktionen innerhalb eines sich unendlich ausdehnenden Netzes von Handlungen, die miteinander verbunden sind, stattfinden. Das menschliche Handeln ist für ihn dementsprechend innerhalb dieser "Ontologie der Kontinuität" zu verorten (vgl. MW 14, S. 180)<sup>45</sup>. Anders formuliert, scheint ein enges Netz von Interaktionen einer

---

<sup>43</sup> « Every moral life has its radicalism; but this radical factor does not find its full expression in direct action but in the courage of intelligence to go deeper than either tradition or immediate impulse goes » (MW 14, S. 118).

<sup>44</sup> « In reality, when one is afraid the whole being reacts, and this entire responding organism is never twice the same. In fact, also, every reaction takes place in a different environment, and its meaning is never twice alike, since the difference in environment makes a difference in consequences. It is only mythology which sets up a single, identical psychic force which "causes" all the reactions of fear, a force beginning and ending in itself » (MW 14, S. 107).

<sup>45</sup> « The little part of the scheme of affairs which is modifiable by our efforts is continuous with the rest of the world. The boundaries of our garden plot join it to the world of our neighbors and our neighbors' neighbors. That small effort which we can put forth is in turn connected with an infinity of events that sustain and support it. The consciousness of this encompassing infinity of connections is ideal. When a sense of the infinite reach of an act physically occurring in a small point of space and occupying a petty

der für Dewey undiskutierbaren Merkmale der Realität darzustellen, auf dessen Basis sich die Bildung des Selbst beschreiben lässt.

Vor diesem Hintergrund nehmen die zwei oben erwähnten Phänomene des Werdens und des Wachstums eine grosse Bedeutung ein. Dewey scheint das erste dieser Phänomene, das Werden, als ein unbestreitbares Datum zu verstehen. Es ist das Anliegen dieser Arbeit, hervorzuheben, warum dieses Phänomen eine so wichtige Rolle für Deweys Pädagogik spielt. Daraufhin ist es möglich, auf unterschiedliche Dimensionen des Werdens hinzuweisen, bzw. Bezüge für diesen Begriff herzustellen, ohne den Anspruch, dessen Breite zu erschöpfen. Erstens kann man an das Werden sozusagen als Makrophänomen denken, im Sinne eines Phänomens, das die Entwicklung der Gesellschaft betrifft. Hierbei sollte betont werden, dass einer der offensichtlichen Merkmale der Welt, die Dewey erlebte, eine sich ständig verändernde Realität ist. Was ist jedoch darunter zu verstehen? Die Welt, in der Dewey geboren wird, ist ganz anders als die Welt, in der er gestorben ist: Dabei ist an Phänomene zu denken, die nicht nur die Stadt Chicago, sondern die Vereinigten Staaten generell betreffen, wie u.a. Bevölkerungsexplosion, ökonomischer Boom, wirtschaftliche Krise, Masseneinwanderung und Industrialisierung (Tröhler 2005, 90ff.). Dewey konnte die amerikanische Gesellschaft und im Allgemeinen die Lebensbedingungen der Menschen sich weltweit rasch entwickeln sehen. Die mit dieser Arbeit angestrebte Rekonstruktion von Deweys Pädagogik als eine Bildung des moralischen Selbst basiert primär auf der Intuition, Deweys Gedanke als eine Antwort auf die Herausforderungen eines besonderen historischen Zeitraums zu lesen, der von Neuigkeit anstatt Tradition, Bewegung anstatt Stillstands, Dynamis anstatt Stasis, gekennzeichnet ist. Es ist vor allem vor dem Hintergrund einer sich schnell verändernden Welt, dass Wachstumsprozesse nach Dewey ein wesentliches Merkmal der *experience* darstellen, welche als ständige, unabgeschlossene Weiterentwicklung und dynamische Gestaltung von Wechselwirkungen konzipiert wird. Wachstumsprozesse wie z.B. solche der Gesellschaft, der Industrie und der Demokratie sowie der biologischen Evolution sind zentral für Deweys Pädagogik (vgl. z.B. MW 9, S. 3), sowohl da diese Prozesse sie direkt gleichermassen wie indirekt

---

instant of time comes home to us, the meaning of a present act is seen to be vast, immeasurable, unthinkable. This ideal is not a goal to be attained » (MW 14, S. 180).

prägen, als auch weil seine Pädagogik den Anspruch hat, einen Bildungsbegriff vorzuschlagen, der diesen Prozessen bewusst Rechnung tragen kann. Zweitens lässt sich das Werden auf die Prozesse der Entwicklung und Veränderung der Einzelnen beziehen. Diese Grössenordnung des Phänomens, die zentral für jegliches Bildungsverständnis ist, lässt sich allerdings nach Dewey auf Erklärungsmuster immer wieder zurückführen, die die soziale Gruppe und die Gesellschaft betreffen, im Sinne des Primats des sozialen Selbst, der in dieser ersten Unterstudie untersucht wird. Drittens lässt sich das Phänomen des Werdens auf die Interaktionen zurückführen, die nach Dewey als Grundlage für das Verständnis des menschlichen Handelns gelten. Diese entwickeln sich auch und variieren in der Zeit. Damit möchte man hervorheben, dass Deweys Projekt der Bildung des moralischen Selbst immer wieder die Entwicklung der menschlichen Interaktionen mit anspricht und ästhetische, räumliche Kriterien aufgreift, um deren Struktur moralisch zu konnotieren. Ausserdem berührt die Kontinuität in den Wechselwirkungsprozessen, die sich als Wachstum der Bedeutung für das menschliche Verhalten zeigt, den Kern von dem, was für Dewey als Moral zu bezeichnen ist:

« [...] morality is a continuing process not a fixed achievement. Morals means growth of conduct in meaning; at least it means that kind of expansion in meaning which is consequent upon observations of the conditions and outcome of conduct. It is all one with growing » (MW 14, S. 194).

Daraus folgt Deweys Vorschlag einer Pädagogik, die ich hier als "Pädagogik des Werdens" bezeichne, welche Veränderung als grundlegender Zug der Realität annimmt und einen Bildungsbegriff anbietet, der dafür geeignet sein soll, den Bedingungen einer sich schnell entwickelnden Realität entgegenzutreten. Diese Pädagogik muss allerdings mit den Problemen konfrontiert werden (s. die dritte Unterstudie dieser Arbeit), die aus einer problematischen Abgrenzung durch den Autor zwischen Wachstum als unabdingbarem Merkmal der Realität und als moralischem Fortschritt entstehen, denn die deskriptiven und normativen Ansprüche, die Dewey mit diesen zwei Verständnissen des Wachstumsbegriffes assoziiert, sind miteinander inkompatibel. Davon ausgehend, möchte man mit dieser Arbeit die Rolle hervorheben, die das Phänomen des Werdens in Deweys Pädagogik annimmt. Die Auswahl dieses

Phänomens sollte einerseits erlauben, die deskriptiven und die normativen Ansprüche der Interaktionen, die nach Dewey mit den Entwicklungsprozessen des Selbst zu assoziieren sind, soweit wie möglich separat zu betrachten und deren Kompatibilität kritisch zu hinterfragen. Andererseits sollte, anhand der näheren Analyse der Bedeutung dieses Phänomens für Dewey, eine Perspektive auf sein Verständnis des Selbst ermöglicht werden, die auch seine Undurchsichtigkeit zu zeigen vermag.

Bisher wurden Deweys Interaktionismus und die Begriffe des Wachstums und des Werdens als Grundlage, um Deweys Bildung des moralischen Selbst zu verstehen, eingeführt. Auf diese Begriffe wird in dieser Arbeit detaillierter Bezug genommen. Dabei sollte jedoch daran erinnert werden, dass sich der Rekurs auf diese Begriffe in den Rahmen einer gewissen Form von Naturalismus einbetten lässt. Nach Bellmann lassen sich vier Varianten von Deweys Naturalismus aufzählen:

« (0) Negative Abgrenzung zu allen Formen des Supranaturalismus

(1) Übernahme von Einzelerkenntnissen aus den Naturwissenschaften (eklektischer Naturalismus)

(2) Übernahme von Grundprinzipien der Naturwissenschaften bzw. der Natur (metaphysischer Naturalismus)

(3) Übernahme der Methode(n) der Naturwissenschaften (methodologischer Naturalismus) » (2007b, S. 31).

« [E]ine spezifische Variante von Naturalismus » lässt sich mit Bellmann als « der umfassendste und systematisch aufschlußreichste Argumentationskontext von John Deweys Pädagogik » (Bellmann 2007b, S. 18) präsentieren: Diese Unterteilung mag dazu beitragen, dessen problematischen Charakter zu rekonstruieren, indem dieser sich auf die Frage zurückführen lässt, inwieweit dessen Formen, miteinander kompatibel sind – d.h., ob ihre parallele Übernahme kohärent ist. In diesem Sinne sind « Spannungen zwischen Fallibilismus und Metaphysik, die in Deweys naturalistischer Rekonstruktion von Wissenschaft, Religion und Ökonomie zum Ausdruck kommen » (Bellmann 2007b, S. 18) und deren Verhältnisse zum Problem der Erziehung (ebd., S. 23ff.) festzustellen. In Bezug auf das Selbst soll hier angemerkt werden, dass Deweys Pädagogik von der Intuition lebt, das personelle und soziale Wachstum als naturalistisch konzipiert zu haben und es ist insbesondere in *Human Nature and*

*Conduct*, dass Deweys naturalistische Struktur des Selbst zum Ausdruck gebracht wird. Dieses Werk liefert darüber hinaus auch eine Grundlage, um die Spannungen, die Deweys Wachstumsbegriff und naturalisierter Ethik innewohnen, hervorzuheben und kritisch zu hinterfragen (s. 3.1.2, 3.2.2).

#### 1.4 *Experience*, Denken und Handeln: Erkenntnistheoretische Bemerkungen

« The relationships, the interactions are forever there as fact, but they acquire meaning only in the desires, judgments and purposes they awaken »

Dewey MW 14, S. 225

Bisher wurden drei Phänomene eingeführt, Interaktionen, Werden und Wachstum, die eine grundlegende Rolle in Deweys Ontologie spielen. Besonders explizit kommt die Idee in *Human Nature and Conduct* zum Ausdruck, dass Verhältnisse und Interaktionen ein unbestreitbares Datum der Realität darstellen (MW 14, S. 225). An der hier oben erwähnten Stelle, an der Dewey dies betont, präzisiert er dazu auch, dass die Interaktionen « Bedeutung nur in den Wünschen, Urteilen und Zielen, die sie wecken, annehmen » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>46</sup>. Diese Präzisierung ist nicht zufällig und weist auf die Notwendigkeit hin, Deweys Interaktionismus einige Bemerkungen über seine Erkenntnistheorie folgen zu lassen, um seine Auffassung des moralischen Selbst zu verstehen. Aus diesem Grund sind im Folgenden die Begriffe der *experience*, des Handelns und des Denkens und deren enge Verwobenheit in Deweys bildungstheoretischem Vorschlag anzusprechen: Es ist insbesondere der Begriff der *experience*, der sich gut als Rahmen anbietet, um die Hauptzüge Deweys Erkenntnistheorie einzuführen. Durch den Rekurs auf diesen Begriff lässt sich u.a. Deweys Verständnis der Bedeutung des Denkens und dessen Verhältnis mit dem Handeln nachvollziehen. Dadurch gewinnt man wiederum einen Zugriff auf die Bedeutung des Pragmatismus, der Deweys Auffassung des Selbst prägt und unvermeidliche Folgen für sein Verständnis des moralischen Urteilens hat. Daraufhin

---

<sup>46</sup> « The relationships, the interactions are forever there as fact, but they acquire meaning only in the desires, judgments and purposes they awaken » (MW 14, S. 225).

wird im Folgenden Bezug auf mehrere Texte in einem eher breiten Zeitraum (1916-1934) genommen, um Deweys Verständnis des Begriffes der *experience* kurz einzuführen<sup>47</sup>.

Dewey versucht den Begriff der "*experience*" in seiner alltäglichen Bedeutung zu verwenden, weit entfernt von dem Begriff der "Erfahrung" der europäischen idealistischen philosophischen Tradition. "Erfahrung" lässt sich im Alltag womöglich als « bei praktischer Arbeit oder durch Wiederholen einer Sache gewonnene Kenntnis » (Osterwinter 2007) definieren und Dewey behauptet, dass die Fähigkeit, klug zu agieren, eher von praktischen Vorschriften einer Alltagshandlung gesteuert wird, als von einem theoretischen Verständnis<sup>48</sup>. Demnach spielt das Handeln strukturell eine relevante Rolle bei Deweys Verständnis des Begriffes der *experience*. Ein erstes wichtiges Element dieses Verständnisses ist das, was sich als die doppelseitige Natur der *experience* definieren lässt: Dieses wird im ersten Teil des elften Kapitels von *Democracy and Education*, "*The Nature of Experience*", präsentiert. Darin beschreibt Dewey die *experience* als etwas, das sowohl ein aktives als auch ein passives Element besitzt (MW 9, S. 146): Einerseits sei *experience* nach Dewey ein aktiver Versuch und eine Aktion an etwas, andererseits impliziere diese Aktion auch ein Erleiden der Folgen der Aktion selbst (ebd.)<sup>49</sup>. Ohne das Vorhandensein beider Elemente finde keine *experience* statt: Deweys Begriff der *experience* wird somit vor dem Hintergrund der Interaktionen zwischen Selbst und Umwelt dargestellt. Der aktive Teil impliziere eine Änderung der Realität, aber die Implikation zwischen der Aktion und ihren Folgen für die Realität müsse reflektiert werden, damit sie explizit eine Bedeutung annehme und dadurch etwas gelernt werden könne. Wenn die Aktion und ihre Folgen in Zusammenhang gebracht werden, dann habe man nach Dewey « ein kumulatives Wachstum » (S. 146; Übersetzung A.D.)<sup>50</sup>. Dadurch sei der Mensch in der Lage, in der Zukunft bessere Vorhersagen darüber zu machen, was passieren würde, würde man auf eine bestimmte Art und Weise handeln,

---

<sup>47</sup> Der Begriff der *experience* wird ausführlich 1925 in *Experience and Nature* (LW 1) und 1934 in *Art as Experience* (LW 10) von Dewey behandelt.

<sup>48</sup> Sein Hinweis ist, dass nicht nur ein Handwerker gemäss seiner Erfahrung handelt, sondern auch das Wissen eines Wissenschaftlers sich auf die Bedeutung von Erfahrung als alltägliche Handlungspraxis stützt. Dahinter steckt « the idea that known objects exist as the consequences of directed operations, not because of conformity of thought or observation with something antecedent » (LW 4, S. 159f.).

<sup>49</sup> « When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences » (MW 14, S. 146).

<sup>50</sup> « [C]umulative growth » (MW 9, S. 146).

und sich den Folgen der laufenden Handlungen besser anzupassen. Gemäss dieser Beschreibung sei die aktive Phase der *experience* ein Versuchen, ein Experimentieren mit der Welt, um herauszufinden, wie sie sei. Die passive Phase bestehe hingegen in der Entdeckung der Verbindungen zwischen "Dingen" (S. 147). Daraus zieht Dewey zwei Schlussfolgerungen. Die erste ist eine Kritik an der philosophischen Tradition, die die doppelseitige Natur, aktiv und passiv, der *experience* missachtet habe. Die zweite besteht in der Idee, dass der Wert der *experience* an der Wahrnehmung von Verbindungen, die gemacht werden, bzw. an den Zusammenhängen, zu denen sie führe, gemessen werden solle. Auf die zweite Schlussfolgerung wird später detaillierter eingegangen, an dieser Stelle soll zunächst die erste in Betracht gezogen werden. Die historische Analyse des Begriffes der *experience*, die Dewey in seinen Werken durchführt, möchte zeigen, dass das Prinzip der doppelseitigen Natur der *experience* verletzt wurde, indem man annahm, dass *experience* in erster Linie kognitiv zu verstehen sei (MW 9, S. 147). Diese einseitige Auslegung erfolge für Dewey, wenn die aktive Seite vergessen werde und der Mensch als ein theoretischer Zuschauer, als ein Schüler gedacht werde, der nur dank seines reinen Verstandes – aber nicht auch mit seinem Körper und mit seinem Ausprobieren – Erfahrungen mache und etwas Neues zu lernen vermöge (ebd.). Die aktive Seite der *experience* habe dann nach diesem Schema lediglich mit einem irrelevanten und eindringenden physischen Faktor zu tun, der den Kognitionsprozessen nicht zugehöre (ebd.). Diese Analyse ist relevant, da sich dadurch Deweys Definition von *experience* mit der Ablehnung einer dualistischen Lösung des Körper-Geist-Problems in Zusammenhang bringen lässt. Dieser Dualismus hat sich laut Dewey als folgeschwer erwiesen: Da die dualistische Sichtweise davon ausgehe, dass das Lernen nur mit dem Geistigen zu tun habe, gelten bspw. körperliche Tätigkeiten als Eindringlinge in den Lernprozess (S. 147f.). Von diesem Gesichtspunkt werde alles, was nicht nur geistig ist, als eine Ablenkung wahrgenommen, als etwas Böses, Undiszipliniertes, das zu bekämpfen sei. Ausgehend von diesem Verständnis vergesse man nach Dewey, dass der Körper die Voraussetzung für die Wahrnehmung der Bedeutung (MW 9, S. 148; « perception of meaning » im Originaltext) und damit für die richtige Arbeitsweise des Geistes darstelle. Mit anderen Worten, Deweys Argumentation möchte zeigen, dass das Training der geistigen Fähigkeiten die Verwendung des Körpers impliziere, wie z.B. beim Sehen oder beim Schreiben, und zwar mit einem bestimmten Zweck (ebd.). Die



Wiederholung von Tätigkeiten führe dazu, dass diese automatisch und mechanisch werden, d.h. dass sie ausgeübt werden, ohne, dass das von ihnen enthaltene Ziel reflektiert werde (MW 9, S. 148f.). Eine weitere Konsequenz der dualistischen Lösung des Körper-Geist-Problems sei darüber hinaus die folgende: Wenn man davon ausgeht, dass sich der Geist direkt mit den "Gegenständen der Welt" beschäftigt, dann könne sich die Aufmerksamkeit auf eher isolierte Gegenstände richten anstatt auf Verbindungen und Zusammenhänge (MW 9, S. 150). Es passiere nach Dewey ausserdem allzu oft, dass Wahrnehmungen und Ideen vom Prozess des Urteilens getrennt werden und dass dabei Urteile als ein zweites Moment, eines das nach der Wahrnehmung komme, gelten (ebd.). Deweys Hinweis ist dagegen, dass « jede Wahrnehmung und jede Idee die Bedeutung der Verhältnisse, der Verwendung und des Grundes einer Sache in sich trägt » (MW 9, S. 150; Übersetzung A.D.)<sup>51</sup>. Dies heisst, dass, indem der Mensch etwas wahrnimmt, schon ein Urteil über einen Sachverhalt abgibt. Der Mensch neige dazu, so Deweys These, zu vergessen, dass die Wahrnehmung ein aktiver Prozess ist und Erfahrungen ein Beurteilungsprozess implizieren, bei welchem stets Verhältnisse und nicht einzelne Gegenstände in der Welt wahrgenommen werden. Dewey argumentiert weiterhin dafür, dass die Idee, dass Verhältnisse ohne *experience* wahrnehmbar seien, und zwar ohne die Mitbewusstheit ihrer aktiven und passiven Seite, falsch sei. Die europäische philosophische Tradition habe gemäss seiner Analyse die Erkenntnisse, welche aus der Theorie als Passivität stammen, zu Unrecht zuungunsten der *experience* als Erkenntnisquelle privilegiert. Der Autor äussert sich dazu wie folgt: « Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat » (Dewey et al. 2010, S. 193). Diese Aussage entspricht dem allgemeinen Prinzip des Pragmatismus, dass die Praxis Vorrang vor rein theoretischen Überlegungen hat und auf dieses Prinzip stützt sich Deweys Kritik an einem grossen Teil der europäischen philosophischen Tradition, die ihm vorangeht. Seine These ist, dass man so daran gewöhnt sei, Wörter zu verwenden und zu denken, sie seien Ideen, dass man vergisst, wie man überhaupt zu ihnen gekommen sei und dass sie Verhältnisse ausdrücken. Damit setze man sich dem Risiko aus, nur mit Wörtern zu spielen, was bedeutet, dass die Theorie ohne den Bezug zur

---

<sup>51</sup> « As matter of fact, every perception and every idea is a sense of the bearings, use, and cause, of a thing » (MW 9, S. 150).

Praxis nur eine Form fiktiven Denkens darstelle: Ein genuines Theoretisieren sei auf diese Weise nutzlos, da dieses von der Realität isoliert sei. Der Mensch ist dementsprechend nach Dewey *per definitionem* als aktives Wesen zu verstehen: « It is absurd to ask what induces a man to activity generally speaking. He is an active being and that is all there is to be said on that score » (MW 14, S. 84). Die Idee der menschlichen Aktivität als gegebenes Faktum kommt in *Human Nature and Conduct* wiederholt vor und Dewey behauptet dementsprechend, die menschliche Inaktivität sei rechtfertigungsbedürftiger als das menschliche Handeln (MW 14, S. 84)<sup>52</sup>. Die bisher eingeführten Anmerkungen sind deswegen für Deweys Verständnis des Selbst relevant, denn dieses wird von ihm als wesentlich aktiv und handelnd präsentiert. Dementsprechend lässt sich Deweys Verständnis des Phänomens des Werdens auch auf die Dynamik der Interaktion eines aktiven handelnden Selbst mit seiner Umwelt beziehen: Der selbstverständliche Charakter des Handelns, das Dewey dem Selbst zuschreibt, bettet dieses in eine Dynamik, die die Transformation der Verhältnisse zwischen Selbst und Umwelt impliziert, ein.

Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Begriff der *experience* erfolgt auch im zwanzigsten Kapitel von *Democracy and Education*, in dem es um die Rolle von theoretischen und praktischen Fächern im Curriculum geht. An dieser Stelle stellt Dewey seinen Begriff der *experience* der ihm vorangegangenen philosophischen Tradition gegenüber: Er erklärt, wie der Gegensatz zwischen *experience* und wahrer Kenntnis entstanden sei, beschäftigt sich mit der Rolle der *experience* in den Erkenntnistheorien der Moderne und analysiert die *experience* als Prozess des Experimentierens (s. 3.1.3). Genauer betrachtet, behauptet er, dass die Idee, dass Kenntnis aus einer höheren Quelle als die der praktischen Tätigkeiten stamme und damit mit einem höheren und spirituellen Wert versehen sei, seit Langem existiere und er führt die Entwertung der Praxis auf die klassische griechische Philosophie von Platon und Aristoteles zurück<sup>53</sup>. Im Jahr 1929 erweitert er diese Analyse und setzt sie in *The Quest for Certainty* fort. Er möchte, dreizehn Jahre nach *Democracy and*

---

<sup>52</sup> « In every fundamental sense it is false that a man requires a motive to make him do something. To a healthy man inaction is the greatest of woes. Any one who observes children knows that while periods of rest are natural, laziness is an acquired vice--or virtue » (MW 14, S. 84).

<sup>53</sup> Deweys Rekonstruktion der aristotelischen Position, wie Böhm in Bezug auf *Reconstruction in Philosophy* kritisch anmerkt, subsumiert poetische Aktivitäten unter den Begriff der Praxis (2011, S. 81) und vereinfacht fälschlicherweise dementsprechend die Komplexität des aristotelischen Denkens.

*Education*, auf die Zusammenhänge zwischen den philosophischen Erkenntnistheorien und den naturwissenschaftlichen Entdeckungen hinweisen. Daraufhin thematisiert er in "*Escape from Peril*", dem ersten Kapitel von *The Quest for Certainty*, die Geburt und Entwicklung der Idee eines Vorranges der Theorie zugunsten der Praxis. Nach Dewey haben die Philosophen des klassischen Griechenlands die Aktion, das Handeln und das Herstellen systematisch entwertet, wobei diese Entwertung jedoch bereits früher entstanden sei. Deweys These ist, dass die Entwertung mit dem Bedürfnis des Menschen entstanden sei, den Risiken der Ungewissheit zu entgehen, da sie ihr Leben in Gefahr bringen. Demnach habe der Mensch im Laufe der Geschichte verschiedene Fähigkeiten, Mittel, Werkzeuge und praktische Tätigkeiten entwickelt, die ihm die Möglichkeit gegeben haben, die externe Umwelt zu einem bestimmten Grad zu kontrollieren, indem er sie unter gewissen Bedingungen modifizieren und deren Verhalten voraussagen konnte. Mit der Zeit wuchs so die Macht über die Welt, so setzt er fort, wobei ein Anteil der Realität ausserhalb der menschlichen Kontrolle blieb: Als Folge habe man zwischen der kontrollierten Gewöhnlichkeit und dem unkontrollierten Aussergewöhnlichen Grenzen setzen können. Er interpretiert dann genau diese Grenzen als die Quelle eines Dualismus zwischen dem Heiligen und dem Profanen: hierbei nehme er an, dass das Reich des Aussergewöhnlichen höherwertig sei als das der kontrollierten menschlichen Aktion. Dem Letzteren gehöre die Unsicherheit eines nur prekären probabilistischen Erfolges an, da es den Ungewissheiten der Änderung ausgesetzt sei. Der Mensch treffe in seinem Überlebenskampf die weiseste Wahl, die er könne, und dabei hoffe er, dass sich das Un-kontrollierbare, das Un-voraussehbare und das Schicksal ihm gegenüber gütig zeigen. Unter diesen Voraussetzungen liesse sich die griechische Verherrlichung des ἐπιστήμη (epistēmē), des absolut sicheren theoretischen Wissens, als kulturelles Produkt einer geschichtlichen Epoche verstehen: Das unerschütterliche und absolute Wissen sei ewig und beständig. Diesem stelle sich die δόξα (dōxa), die blosser Meinung, entgegen, d.h. das unsichere Wissen, das der Mensch erreichen könne, wenn es ihm gelinge mit einem « vernünftigen Kontrollgrad » (LW 4, S. 11; Übersetzung A.D.)<sup>54</sup>, Phänomene vorauszusehen und zu kontrollieren – wobei die *doxa* für die klassische philosophische Tradition als variables

---

<sup>54</sup> « [R]easonable degree of control » (LW 4, S. 11).

und deswegen unsicheres und abzuschätzendes Wissen gilt. Zusammengefasst, kristallisiert sich eine Lage heraus, in der zwei verschiedene Domänen des Realen zwei unterschiedlichen Typen von Kenntnis entsprechen würden: Das Paar "absolute Kenntnis und aussergewöhnliche Welt" stelle sich dem Paar "praktische Kenntnis und ordinäre Welt" entgegen. In diesem Sinne würde der epistemologische Dualismus einem ontologischen Dualismus entsprechen. Dieser Prozess sei nach Dewey im Zusammenhang in die menschliche Suche nach Gewissheit gegen die Gefahren des Lebens einzubetten. Sein folgenschweres Ergebnis sei, dass die reine Kenntnis und die reinen rationalen Prozesse an sich (darunter liessen sich z.B. jene Prozesse, die von der Logik als rationale Wissenschaft dominiert werden oder die – wie bei einem geometrischen Theorem – eine beweisbare Notwendigkeit besitzen, verstehen) zu der angestrebten Gewissheit führen können, ohne die Praxis in Anspruch nehmen zu müssen. Philosophie und Religion haben auf dieser Basis – so argumentiert er weiter – komplexe theoretische Gefüge ausbauen können, in denen die zweitrangige Welt des Ordinären mit Änderung zu tun habe und deswegen die Perfektion einer höheren Welt nicht erreichen könne. Die Bedeutung der Rekonstruktion der Geschichte dieses Dualismus liegt für Dewey darin, dass sie Folgendes zeigt: Der Mensch sei mehr daran gewöhnt zu denken, dass Kenntnis mit der Enthüllung von etwas zu tun habe, das bereits existiert und unabhängig von ihm sei, statt mit seinen praktischen Urteilen, die ihm erlauben, alle Arten von alltäglich entstehenden Problemen zu erfassen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen (LW 4, S. 14). Nach dieser Rekonstruktion liesse sich hingegen die Wissensschaffung als eine der Handlungsarten lesen, in denen der Mensch agiert, um auf die Gefahren des Lebens zu reagieren. Dewey Vorstellung ist es, dass der Mensch mit den Bedingungen und der Unstabilität der Praxis umgehen muss. Genau das, worauf sich Dewey in *Escape from Peril* als Unstabilität der Praxis bezieht, stellt einen weiteren festen Bezug für den Begriff des Werdens dar, den diese Arbeit anspricht. Das Thema der Unstabilität und der Veränderungen der Realität, diesmal im Sinne der konkreten Probleme, mit denen sich das Selbst konfrontieren soll, wird von Dewey nicht nur adressiert, sondern stellt eine wesentliche Voraussetzung seiner Pädagogik dar. Das Anliegen der Dewey'schen hier dargestellten historischen Analyse ist es in diesem Fall, hervorzuheben, dass, wenn das Sein als ewig und beständig verstanden wird, die menschliche Kenntnis es keineswegs verändern kann, was der Autor als eine implizite Voraussetzung der

philosophischen Tradition der westlichen Kultur liest. Diese Annahme habe zuerst als negative Folge, dass nur das, was Objekt wahrer Kenntnis sei, auch als Mass und Standard der Realität gelten könne, denn es existiere wirklich nur das, was fest und unveränderlich sei. Der Rest habe nur eine Existenz zweiter Klasse, wie zum Beispiel alle Sachen, denen der Mensch Wert beimisst, weil sie für ihn eine emotionale oder persönliche Bedeutung haben. Deweys Absicht ist es, die Selbstverständlichkeit dieser Metaphysik, in der sich die ihm vorangehende Tradition bewegt hat, aufzuzeigen, indem er deren Entstehung explizit darstellt und kritisch hinterfragt (LW 4, S. 17f.). Darüber hinaus sei die zweite Folge dieser Annahmen, dass die Menschen nicht mehr erkennen können, wie stark die Gewohnheit, nach einer Garantie höherer rationaler Gewissheit zu suchen, die Auffassung des Geistes, des Bewusstseins und der Forschung beeinflusse. Deweys Erkenntnistheorie dagegen wird von der Idee geleitet, dass "eine praktische Handlung"<sup>55</sup> ein konstitutives Element bei der Konstruktion des Gegenstandes der menschlichen Kenntnis darstelle (LW 4, S. 18f.). Er kritisiert in diesem Zusammenhang die "Zuschauer-Erkenntnistheorie", nach welcher der Mensch nur passiv, nach der Metapher des Sehens (S. 19), die Welt kennenlernen kann: Demnach modifiziere der Mensch, indem er die Welt anschaut, diese mit seiner Aktion nicht und er habe passive isolierte Wahrnehmungen. Nach Dewey beeinflussen im Gegensatz dazu die Prozesse der Suche, der Forschung, der Beobachtung, des Reflektierens – und das in ihnen enthaltene Element von Änderung – direkt die Ergebnisse des Prozesses selbst, d.h. die dadurch gewonnene Kenntnis. Erkenntnisprozesse seien dementsprechend als eine – untrennbar vom Handeln – aktive Interaktion mit der Welt zu verstehen. In diesem Sinne sollte man nach Dewey auf eine Metaphorik des Sehens verzichten und sich erkenntnistheoretischen Fragen « aus der Perspektive der Hände » annähern:

« I think this whole problem of understanding should be approached not from the point of view of the eyes, but from the point of view of the hands. It's what we grasp that matters » (Lamont 1959, S. 95)<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> « [A]ny element of practical activity » im Originaltext (LW 14, S. 18).

<sup>56</sup> Das Zitat bezieht sich auf einen Kommentar, den Herbert Schneider berichtet, von Dewey während einer *dinner party* gehört zu haben.

Bereits 1916 sind die hier dargestellten Thesen und Annahmen in der Kritik an dem Dualismus zwischen *experience* und wahrer Erkenntnis explizit vorhanden. Diese Gegenüberstellung lässt sich von Dewey anhand mehrerer Etappen historisch rekonstruieren. Die erste davon: Die Entstehung dieses Dualismus habe nach seiner Analyse mit der Tatsache zu tun, dass die athenische Philosophie als Kritik an den Sitten und der Tradition als Standards für die Erkenntnis und für das menschliche Verhalten entstanden sei (MW 9, S. 271) und Tradition und Gewohnheiten mit der *experience* identifiziert worden seien. Als Folge davon habe man nach einer höheren Quelle des Wissens gesucht und man habe eine Antwort in der Superiorität des rationalen Verstandes gefunden. Aufgrund dessen seien Einheit, Ordnung und Gesetz statt Triebe, Verlangen und Gefühle (S. 272) als diejenigen Prinzipien identifiziert worden, um die menschlichen Angelegenheiten zu regeln. Nachdem Dewey die Entstehung dieses Dualismus in Betracht gezogen hat, setzt er seine Analyse weiter fort und berücksichtigt andere historische Etappen neben der der griechischen Philosophie. Auf diese Analyse wird hier nicht detailliert eingegangen, aber es gibt mindestens zwei Punkte, die erwähnt und die hier angesprochen werden sollen. Der erste bezieht sich auf die mittelalterliche Philosophie: Der Gegensatz von zwei verschiedenen Arten von Erkenntnis sei in diesem Zeitalter schärfer geworden und entspreche der Kluft zwischen Profanem und Heiligem, der Welt der Menschen und der Welt Gottes. Ausserdem habe sich – auch aus sozialen Gründen bzw. wegen der Vormachtstellung der aristokratischen gegenüber bescheideneren Gesellschaftsschichten – das Intellektuelle gegen das Praktische durchgesetzt. Der zweite Verweis betrifft hingegen die moderne Erkenntnistheorie. Dewey sieht sie als eine Umkehrung der klassischen Erkenntnistheorie: Die Vernunft sei nicht als Instrument verstanden worden, um Zugang zu der absoluten Wahrheit zu erlangen, sondern es seien schon einige Schemata a priori im Menschen bestanden, die mit Sinneswahrnehmungen ausgefüllt werden müssen. Ausserdem seien in dieser Epoche das Autoritätsprinzip und die Dogmen infrage gestellt worden, indem man sich an die *experience* gewendet habe, um zu entdecken, wie die Natur wirklich sei. Die *experience* sei in dem Zusammenhang des Empirismus und des Sensationalismus zur notwendigen Ergänzung des Denkens und dadurch selbst zu etwas Intellektuellem und Kognitivem geworden. Dabei sei die Rolle des Geistes in den Erkenntnisprozessen passiv geblieben, da das Individuum durch die Sinnesorgane passiv die Realität

rezipiert habe. Deweys Analyse möchte diese Einstellung kritisieren, u.a. da sie nicht berücksichtige, dass der Mensch eine aktive Rolle in der Bildung von Sinnzusammenhängen spiele. Bedeutung könne sich in diesem Sinne nur in Bezug auf einen Zusammenhang ergeben.

Die bis jetzt dargestellten Thesen ermöglichen ein tieferes Verständnis von Deweys Auffassung der *experience*, die sich als Rahmen für Deweys pragmatistische Erkenntnistheorie und deren Verankerung des Wahrheitsbegriffs im Handeln anbietet. Ein letztes Element sollte jedoch darüber hinaus noch angesprochen werden, um das bisher erworbene Bild zu ergänzen und die Komplexität von Deweys Vorschlag wiederzugeben. Es geht in diesem Fall um die vorher genannte Schlussfolgerung, die aus der doppelseitigen Natur der *experience* gezogen wird, sprich, um die Idee, dass der Wert der *experience* an der Wahrnehmung von Verbindungen und Zusammenhängen, zu denen sie führt, bemessen werden sollte. Wichtige Hinweise zu diesem Punkt können im ersten Kapitel "*Having an Experience*" des 1934 veröffentlichten Werkes *Art as Experience* gefunden werden. In diesem Text führt Dewey den Unterschied zwischen den *experiences*, welche vollständig sind, und denen, welche es nicht sind, ein: Das Kriterium, um den Unterschied zwischen diesen festzustellen, sei, ob man das Ziel, wofür man sie angefangen habe, durch die *experience* erreicht habe oder nicht (LW 10, S. 42). Viele *experiences* seien demnach nicht vollständig und nur eine komplette *experience* habe einen ästhetischen und einen künstlerischen Charakter<sup>57</sup>. Deweys These ist es, dass jede der konstitutiven Aktionen einer *experience* im Voraus mit ihrem Ergebnis verbunden sein müsse, um einen Sinn zu ergeben (S. 45f.): Die *experience* habe dementsprechend einen hohen Wert, wenn solche Verbindungen erfahren werden können. Dies ist ein wichtiger Punkt in Deweys Argumentation, da er den Begriff von *experience* mit dem des Denkens ("*thinking*") in Zusammenhang bringt.

Nach der Einführung des Begriffes der *experience* soll nun das Bild von Deweys Erkenntnistheorie mit der Definition des "Denkens" ergänzt werden. Dafür wird im

---

<sup>57</sup> Ausserdem – so setzt Dewey in dem Text fort – hat das Leben selbst, wenn es gut gelebt wird, eine künstlerische Qualität. An dieser Stelle soll nicht detailliert auf die Inhalte des Buches eingegangen werden. Es reicht zu erwähnen, dass eine emotionale und ästhetische Qualität nach Dewey die ganze *experience* trotz der Änderung ihrer konstitutiven Teile erfüllt (LW 10, S. 45; zum Verhältnis zwischen *experience* und ästhetischer Qualität s. z.B. Hohn 2017).

Folgenden auf die zweite Hälfte des elften Kapitels von *Democracy and Education*, "Reflection in Experience" (MW 9, S. 151-158), Bezug genommen und auf eine erste Definition des Denkens für Dewey als die Erkennung der Verbindung zwischen den eigenen Aktionen und deren Folgen hingewiesen. Ohne Denken haben die *experiences* für Dewey gar keine Bedeutung und erweisen sich als wertlos. Deweys Argumentation lässt sich wie folgend rekonstruieren: Wenn ein Mensch vor einem Problem steht, sucht er eine Lösung und versucht, auf eine bestimmte Art und Weise zu agieren. Wenn seine Aktion das Problem nicht gelöst hat, dann wendet er eine andere Strategie an, bis er die Lösung gefunden hat. Die passende Lösung wird er wahrscheinlich auch in der Zukunft verwenden, wenn das gleiche Problem sich wieder zeigt. Anders gesagt, lässt sich eine Verbindung nach Dewey identifizieren, zwischen der Art, wie agiert wurde, und den Folgen der ausgeführten Aktion, auch wenn die Art der Verbindung sich nicht erkennen lässt. Die Wahrnehmung dieser Verbindung im Detail entspräche dem Element, das dem Menschen ermöglicht, – da er genau weiss, welche Bedingungen erfüllt werden müssen, damit sein Ziel erreicht wird – die Realität zu kontrollieren, indem er sie methodisch verändert, um seine Zwecke zu erreichen. Die Entdeckung der Verbindungen zwischen der Aktion und ihren Folgen führe nach Dewey dazu, dass der implizite Gedanke, welcher seine Aktion leitet, explizit gemacht wird: Die *experience* dieser Entdeckung gelte dabei als reflektierende *experience* und sei für Dewey wertvoll. Dewey führt mit diesem Argument eine Definition von "Denken" ein, als « das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so daß die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen » (Dewey und Oelkers 2011, S. 195). Denken heiße es für Dewey, anders formuliert, das intelligente und rationale Element in unseren Aktionen explizit zu machen: Prämissen und Folgen seien nach dem Denken nicht mehr als isoliert zu begreifen. Durch eine – reflektierende – Handlung werden sie aktiv verknüpft und in einem Urteil zusammengebunden. Der zweite Schritt in Deweys Argumentation besteht darin, zu zeigen, dass der Mensch Ziele haben kann, nur da er das Rationale in unseren Handlungen zu erkennen vermag. Ohne diese Rationalität sei es unmöglich, einen Sinn und eine Perspektive zu erkennen. In der Routine werden die intelligenten Verhältnisse nicht explizit gemacht und deswegen werde sich das reflektierende Denken strukturell von ihr unterscheiden (MW 9, S. 152f.). Denken setze dagegen voraus, dass der Mensch erkenne, welche Kräfte in der Umwelt wirken



– sonst würde er planlos agieren – und welche Verantwortungen die gegenwärtigen Handlungen der Zukunft gegenüber tragen. In seiner Natur sei aber das reflektierende Denken die Erweiterung und die Perfektionierung einer einfachen logischen Inferenz, die darin besteht, « ein Gegebenes als Hinweis auf ein Anderes » (Dewey und Oelkers 2011, S. 195) zu erfassen – indem « gegenwärtige Vorgänge als Hinweise auf irgendwelche später kommenden » (ebd.) benutzt werden – und somit einen Zusammenhang zu erkennen. Am Ende seiner Darlegung fasst Dewey die Phasen des Denkprozesses wie folgend zusammen:

- i. « Zweifel und Verwirrung, da man in eine Lage verwickelt ist, deren Charakter noch nicht ganz bekannt ist [*"sense of a problem"*]
- ii. Eine mutmassliche Voraussage, d.h. ein Versuch, die gegebenen Elemente zu interpretieren [*"formation of a suggested conclusion"*]
- iii. Eine Schätzung aller möglichen Faktoren, die mit im Spiel sind [*"observation of conditions"*]
- iv. Eine konsequentere und präzisere Versuchshypothese, die sich mit einem grösseren Umfang von Fakten auseinandersetzt [*"rational elaboration of a suggested conclusion"*]
- v. Die Planung der eigenen Handlung auf der Basis der Versuchshypothese, die sich an die derzeitig vorhandenen Bedingungen anpassen soll, und die Handlung selbst, die durch die Hypothese nachgeprüft wird [*"active experimental testing"*] » (MW 9, S. 157; Übersetzung A.D.)<sup>58</sup>.

Denken impliziert nach Dewey eine Forschung, eine Suche nach etwas, das nicht vorhanden ist: In diesem Sinne forschen nicht nur Naturwissenschaftler und Studenten, sondern alle, die Antworten auf Probleme suchen und sich mit der Ungewissheit und

---

<sup>58</sup> « [...] (i) perplexity, confusion, doubt, due to the fact that one is implicated in an incomplete situation whose full character is not yet determined; (ii) a conjectural anticipation--a tentative interpretation of the given elements, attributing to them a tendency to effect certain consequences; (iii) a careful survey (examination, inspection, exploration, analysis) of all attainable consideration which will define and clarify the problem in hand; (iv) a consequent elaboration of the tentative hypothesis to make it more precise and more consistent, because squaring with a wider range of facts; (v) taking one stand upon the projected hypothesis as a plan of action which is applied to the existing state of affairs: doing something overtly to bring about the anticipated result, and thereby testing the hypothesis » (MW 9, S. 157; kursiv im Original).

dem Risiko des Unbekannten konfrontieren. Das ist ein wesentlicher Punkt in Deweys Argumentation, da, wenn man den Begriff des "Denkens" nicht versteht, man auch keinen Zugang zu seinem Lernbegriff finden kann, welcher wiederum – wie schon angesprochen – oft in seinen Texten auf seine Bildungsvorstellungen direkt hinweist. Deweys These lautet: Man kann nur lernen, wenn der Übergang aus einer Situation, die von Ungewissheit dominiert wird, zu einer, in der die Ungewissheit überwunden wird, möglich ist. Dies kann nur in der "Praxis des Denkens" erfolgen. Dieses Argument wird von Dewey verwendet, um eine relevante Kritik an der griechischen Erkenntnistheorie vorzubringen, indem er sie beschuldigt, das Lernen als Prozess nicht zu verstehen, da sie nur entweder eine absolute Kenntnis oder eine absolute Unwissenheit und nicht den Übergang von einem zum anderen vorsieht. Zwei Bemerkungen folgen diesen Auslegungen. Die erste hat mit dem Status des Wissens zu tun, welches durch die Forschung erreicht wird. Dewey betrachtet die Ergebnisse der Forschung als hypothetische Schlussfolgerungen und als Versuchsergebnisse. Er beschreibt, anders gesagt, das menschliche Wissen als strukturell revidierbar und nicht absolut. Wenn es geschieht, dass die bis jetzt funktionierenden Lösungen für die bisher aufgetretenen Probleme nicht mehr wirksam sind, würde der Mensch sich daran anpassen müssen und wieder versuchen, neue Lösungen zu finden. Folglich würde auch das menschliche Wissen dementsprechend modifiziert werden. Der Mensch sei nämlich nicht in der Lage, alle möglichen Verbindungen und Verhältnisse zwischen den Gegenständen und den Aktionen der Welt wahrzunehmen: Um Probleme zu lösen, müsse er auswählen, welche Verbindungen die relevanten sind. Es folgt daraus, dass nicht einfach alle Handlungsfolgen kalkuliert werden können. Die Natur des menschlichen Wissens bleibe dementsprechend offen und er müsse sich ständig mit den sich verändernden Bedingungen der Praxis auseinandersetzen. Die zweite Bemerkung hat direkt mit der ersten zu tun. Es geht um die Idee des wissenschaftlichen Fortschritts: Die moderne Wissenschaft verwende das erworbene Wissen als Mittel, um etwas Neues zu lernen, um zu entdecken, um Mutmassungen über neue Probleme anzustellen sowie um die Validität der Versuchshypothesen erneut zu testen. Anders gesagt, – und das ist Teil des Kernes von Deweys echter pragmatistischer Botschaft – auch wenn die Ergebnisse des Denkens die menschliche Erkenntnis ergeben, dann sei der Wert der Kenntnis von ihrer Anwendung im Prozess des Denkens abhängig. Der Wert dieser Aussage hängt von der Überzeugung Deweys ab, dass der Mensch in einer

Welt lebt, welche veränderlich sei und sich schnell bewege. Das bedeutet, dass das vom Selbst erworbene Wissen mit dem Neuen immer wieder konfrontiert werden müsse. Hiermit sei hervorgehoben, dass Dewey in seinen Texten eines zu postulieren scheint, und zwar, dass es einen Unterschied zwischen den gegenwärtigen und den zukünftigen Bedingungen geben wird, unter denen das Handeln des Selbst erfolgt und welche das Selbst mitkonstituieren. Diese Arbeit möchte diese Selbstverständlichkeit thematisieren und identifiziert diese für Dewey gegebene Transformation, die letzten Endes als grundlegende Annahme seiner Pädagogik gilt, als eine relevante Dimension seines Verständnisses des Phänomens des Werdens.

Die bisher eingeführten Bemerkungen über Deweys Ontologie und Erkenntnistheorie sollen nun als Grundlage dienen, um seine Auffassung des Selbst geeignet in deren Kontext einzubetten. Dies bedeutet, einen Begriff des Selbst einzuführen, das nur in der Praxis zu konzipieren ist: Die geistigen Prozesse, die auf das Selbst zurückzuführen sind, gehen nicht dem Handeln voraus und sind nur vor einem interaktionistischen Hintergrund zu verstehen. Dewey behauptet vielmehr, dass Gegenstände, sowohl für die Ethik als auch für die Physik, existieren, bevor der Mensch sie wahrnehme, aber die Rationalität des Geistes das Ergebnis einer Interaktion mit objektiven Anpassungen und Verhältnissen darstelle (MW 14, S. 55)<sup>59</sup>. Die aktive Seite der *experience* soll dazu auf ein handelndes aktives Selbst zurückgeführt werden: Hierbei sollen Denken und rationales Handeln, welche für Dewey primär als Problemlösen zu definieren sind, als eine Leistung des Selbst verstanden werden. Daraufhin wird Deweys Psychologie des Selbst in der nächsten Unterstudie eingeführt, um die Bedeutung und die Möglichkeiten einer Bildung des Selbst und deren moralische Komponente zu verstehen.

---

<sup>59</sup> « [...] in morals as well as in physics things have to be there before we perceive them, and [...] rationality of mind is not an original endowment but is the offspring of intercourse with objective adaptations and relations » (MW 14, S. 55).

## 2. Das moralische Selbst

« We are never free to do what we do not know how to do; the reconstruction of the social world depends upon the construction of an adequate social science »

(MW 14, S. XX – Murray G. Murphey)

Diese Unterstudie möchte in Anlehnung an Bergman (2005) die Relevanz des Begriffes des moralischen Selbst in Deweys Werk hervorheben und zeigen, dass das moralische Selbst einen Horizont für das Verständnis seiner Bildungsphilosophie darstellt. Die Auseinandersetzung mit Deweys Auffassung des Selbst ermöglicht – so die in dieser Arbeit vertretene These – einen bedeutsamen Zugang zu seiner pädagogischen Botschaft, deren Problemen sowie deren Relevanz für das systematische pädagogische Nachdenken. Dies liegt darin begründet, dass der Begriff des moralischen Selbst sich besonders eignet, um deskriptive und normative Dimensionen der Bildung in Deweys Diskurs zu analysieren und deren spannungsreiches Verhältnis zu beleuchten. In der ersten Unterstudie wurde Bezug auf einige Werke Deweys genommen, um zu zeigen, in welchem Sinne das Selbst als sozial zu verstehen ist. Darauf aufbauend wird im Folgenden die These vertreten, dass das Selbst für Dewey wesentlich auch als moralische Kategorie zu lesen ist. Indem Deweys Pädagogik als der Vorschlag einer Bildung des moralischen Selbst interpretiert wird, wird die Aufmerksamkeit spezifisch auf dessen normative Ansprüche bzw. auf die Frage nach den Quellen der Normativität seiner Pädagogik gerichtet. Die Antworten auf diese Fragen hängen von einem Begriff des Selbst ab, welches sich nach naturalistischen Erklärungsmustern beschreiben lässt, und wenn diese zunächst unbefriedigend erscheinen, mögen sie hingegen nach einer detaillierteren Analyse auf eine strukturelle Begrenztheit der menschlichen Fähigkeit, moralisch zu bilden, hinweisen.

Der ethische Wert des menschlichen Handelns stellt ein grundlegendes Thema von Deweys Schriften dar und wird womöglich bei eigennützigen Lektüren des Autors ausgeblendet (vgl. u.a. dazu Bellmann 2007a; Jörke 2003). In Anbetracht dessen möchte diese Arbeit Deweys ethische Motive, die konstant in seinen Schriften

vorzufinden sind, als Leitmotiv seiner Pädagogik lesen: Dadurch lässt sich eine Lektüre seiner Pädagogik als reiner Instrumentalismus ausschliessen. Bildung ist für Dewey immer auch moralische Bildung, was jedoch darunter zu verstehen sei, lässt sich weder systematisieren noch einheitlich präsentieren. Während einerseits die ethische Reflexion in Deweys Schriften konstant präsent ist, entwickelt sie sich andererseits im Laufe der Jahre parallel zu den anderen Eckpfeilern seines Denkens. In Anbetracht dessen, wird im Folgenden von Bergmans Nachweis (vgl. Bergman 2005) des Verhältnisses zwischen Deweys pädagogischen Thesen und seiner in den Jahren variierenden Auffassung des Selbst ausgegangen: Die Möglichkeiten einer Beschreibung der Welt und der Entwicklung des Selbst, die dem Menschen nach Dewey zur Verfügung stehen, verändern sich im Laufe der Zeit und bedingen die Bedeutung, die eine moralische Bildung des Selbst je annimmt, sowie die Möglichkeiten, über welche der Mensch verfügt, um Bildungsprozesse intelligent zu steuern. Der Begriff des Selbst dient vor diesem Hintergrund dazu, die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildung als unvermeidbarer Entwicklung und als bewusstem moralischem Handeln zu richten. Einerseits stellt Dewey mit seinem Begriff des moralischen Selbst einen deskriptiven Anspruch auf seine Bildungstheorie, die seine normativen Vorstellungen bedingt. Anders formuliert, lässt sich seine Beschreibung der menschlichen Interaktionen und Sozialität, d.h. seine Vorstellung eines sozialen Selbst, als Voraussetzung für das Verständnis der normativen Ansprüche seiner Pädagogik lesen. Darüber hinaus gilt seine Metaphysik des Werdens als Bedingung von und Begrenzung für die Möglichkeiten pädagogischen Handelns. Andererseits, wenn man die normativen Ansprüche seiner Pädagogik separat betrachtet, scheint er in der Lage, nur (allzu) bescheidene Antworten auf die Frage nach der gewünschten Richtung einer moralischen Bildung zu liefern (s. 3.1.2).

Die Entwicklung der Dewey'schen Vorstellungen über den Begriff des moralischen Selbst ist komplex und diese variieren im Laufe der Jahre, auch wenn der Begriff selbst weniger in seinem Werk vorkommt. Das Argument, das in dieser Unterstudie entwickelt wird, zielt – in Anlehnung an Cunningham (1995) – in einem ersten Schritt auf eine Darstellung des Selbst nach Dewey vor dem Hintergrund seiner metaphysischen Annahmen ab. Cunningham beschreibt 1995 mit seinem Artikel "*Dewey's Metaphysics and the Self*" die Phasen der komplexen Entwicklung der Dewey'schen Auffassung des Selbst und dementsprechend seiner Vorstellungen über

den Prozess des moralischen Wachstums sehr ausdifferenziert. Nach seiner Darstellung ist Deweys Verständnis des Selbst am Anfang seiner Karriere von seinem metaphysischen Idealismus geprägt, welcher zuerst einem experimentellen, funktionalistischen Modell des Selbst Raum lässt, das – weiterentwickelt in den *Middle Works* – wiederum unter dem Einfluss einer am Behaviorismus orientierten Psychologie allmählich naturalisiert wird. Die von Cunningham skizzierte Entwicklung zeigt eine Spannung zwischen dem idealen absoluten Selbst der Anfänge – und seinen normativen Ansprüchen – und einer naturalisierten Ethik, in welcher der Begriff der Gewohnheit (*habit*) ins Zentrum des Modells des Selbst gerückt wird und die Potentialität des Selbst nicht *a priori* gekannt, sondern nur *a posteriori* beschrieben werden kann. Die Diskontinuitäten zwischen den ersten und den letzten Schriften Deweys sind diesbezüglich viel relevanter als die Kontinuitäten. Einerseits nimmt der Idealismus der Anfänge von Deweys Karriere die Existenz eines idealen Selbst an, das die wünschenswerte Entwicklung des aktuellen Selbst darstellt. Andererseits behauptet der Dewey der *Later Works*, dass es unmöglich ist, die Potentialitäten des Selbst genau zu identifizieren und beschreiben (Cunningham 1995, S. 357f.), d.h. er vertritt die These, dass, ausgehend vom aktuellen Selbst, das zukünftige ideell erreichbare Selbst sich nicht direkt beschreiben lässt. Der relevante Unterschied zwischen diesen Auffassungen liegt auf der Hand und mit deren pädagogischen Folgen wird sich vor allem die dritte Unterstudie dieser Arbeit beschäftigen.

In Anbetracht dieser Entwicklung widmet sich diese Arbeit insbesondere den Werken *Human Nature and Conduct* (1922) und *Ethics, revised edition* (1932)<sup>60</sup>. Das letzte dieser zwei Werke stellt eine der wichtigsten Schriften der Dewey'schen Ethik dar und wurde zusammen mit Dewey von James Hayden Tufts geschrieben<sup>61</sup>. Tufts (1862-1942), dessen Werk sich der pragmatistischen Tradition zuordnen lässt<sup>62</sup>, war eine relevante Figur an der Universität von Chicago für fast vierzig Jahre (1902-1930) und

---

<sup>60</sup> Von nun an bezeichnet im Text als "*Ethics*".

<sup>61</sup> Tufts und Dewey verfassten zusammen auch die erste Fassung von *Ethics* (1908). Davon schrieben Sie Vorwort und Einleitung zusammen, Tufts schrieb die Kapiteln II bis IX und XXII bis XXVI. Der Rest des Werkes wurde von Dewey verfasst. In der zweiten Fassung des Werkes (1932) schrieb Tufts den ersten Teil ("*The Beginnings and Growth of Morality*") und Dewey den zweiten Teil des Werkes ("*Theory of the Moral Life*"). Im dritten Teil des Werkes ("*The World of Action*") schrieb Dewey die Kapitel XX und XXI, Tufts hingegen die Kapitel XXII bis XXVI.

<sup>62</sup> Sein Name gehört zusammen mit u.a. John Dewey, George Herbert Mead, James Rowland Angell und später Addison Webster Moore und Edward Scribner Ames der pragmatistischen "*Chicago School*" (Tufts und Campbell 1992, S. XIV).

engagierte sich in der Praxis der Sozialreformen seiner Zeit. Er teilte mit Dewey ein Verständnis von *education* als Prozess der sozialen Praxis, wonach moralische Bildung eine wichtige Aufgabe der Schule darstellt und hochschul- und universitäre Bildung dem sozialen Fortschritt beitragen sollen. Die beiden Autoren drückten in ihren Werken das Bedürfnis aus, die von der Tradition geerbten intellektuellen Mittel kritisch zu überprüfen, um den Forderungen der aktuellen Gesellschaftslage gerecht zu werden. Mit *Ethics* strebten sie an, Tufts eine historische und anthropologische Untersuchung der Entwicklung der westlichen Ethik und Deweys eine theoretische Untersuchung der Bedeutung moralischen Handelns bei der Analyse einer Reihe von aktuellen Problemen der Gesellschaft ihrer Zeit anzuwenden (Tufts und Campbell 1992, S. XIV).

Mit der Auswahl von *Ethics* möchte man hier den Fokus explizit auf Deweys spätere Auffassung des Selbst legen. Diese dient als Grundlage des Naturalismus, der Deweys ethisches Verständnis in *Human Nature and Conduct* prägt. Dewey analysiert in *Ethics* Themen wie Verantwortung, Wahl, Interesse etc. aus einer ethischen Perspektive und seine ethischen Überlegungen lassen sich vor dem Hintergrund seiner Vorstellungen über das Selbst nachvollziehen. Diese wiederum sind in *Nature and Conduct* vorzufinden, in dem der Autor die Grundlage bereitet, um eine soziale Psychologie zu erarbeiten. Deren Auffassung geht von der Kontinuität von Natur und Ethik aus und sie verlangen Dewey nach einer angemessenen Sprache, d.h. grundlegende psychologische Begriffe müssen umformuliert und ein Verständnis der Psychologie als Wissenschaft, das sich mit der empirischen Realität konfrontieren lässt, erarbeitet werden. Nur dadurch ist es möglich, so Dewey, die empirische Bedeutung moralischer Vorstellungen zu verstehen und die Letzteren in der Praxis zu verändern (vgl. MW 14, S. XX). Insbesondere durch die Erarbeitung des Begriffs von *habit* bietet *Human Nature and Conduct* die Mittel dar, die Bedeutung von Deweys moralischem Selbst als psychologisches Konstrukt zu reflektieren, welches sich primär innerhalb einer sozialen Psychologie verstehen lässt.

Dem Begriff des moralischen Selbst ist das fünfzehnte Kapitel von *Ethics* mit dem Titel "*The Moral Self*" gewidmet. Das gliedert sich wiederum in fünf Abschnitte: "1. *The Self and Choice*", "2. *The Self and Motivation: Interests*", "3. *Egoism and Altruism*", "4. *The Inclusive Nature of Social Interest*", "5. *Responsibility and*

*Freedom*". Der Begriff des moralischen Selbst wird sonst in Deweys Werk kaum explizit behandelt – ausgenommen das achtzehnte Kapitel der ersten Auffassung des Werkes vom Jahr 1908 mit dem Titel "*The Place of the Self in the Moral Life*". In *Ethics* wurden die Inhalte der früheren Auffassung des Werkes wesentlich revidiert (vgl. Edel 2001). Neben relevanten Veränderungen, die u.a. die Vorstellungen über die Entwicklung der menschlichen Ethik betreffen, wird die Rolle der Sozialität in Bezug auf das moralische Handeln in der zweiten Auffassung des Werkes noch zentraler. Sie gilt nicht mehr als bloße Erweiterung des Individuellen, das genau durch diese Erweiterung einen moralischen Wert angenommen hat: Das soziale Selbst wird an sich zum Ort, in dem moralische Phänomene stattfinden (Edel 2001, S. 121). Dabei findet sich in *Ethics* auch eine detailliertere Analyse, auf welche Art und Weise das Soziale durch den *character* des Selbst und sein Verhalten zum Vorschein kommt (ebd.). Dadurch lässt sich die in der ersten Unterstudie dieser Arbeit eingeführte Interdependenz zwischen Individuen und Sozialität in Bezug auf ihre ethischen Folgen abbilden und relevante Aspekte der Bedeutung des Begriffs des moralischen Selbst nach Dewey analytisch untersuchen. In einem ersten Schritt (2.1) wird das Modell des Selbst, das Dewey in *Human Nature and Conduct* präsentiert, eingeführt. Dabei wird den sprachlichen Umformulierungen Aufmerksamkeit gewidmet, welche er bei der Beschreibung seines psychologischen Konstrukts anwendet, sowie sein entsprechendes Verständnis von Ethik präsentiert. In einem zweiten Schritt (2.2) wird eine Analyse des Selbst als moralische Instanz vorgenommen und das Verhältnis zwischen Selbst und moralischem Handeln untersucht. Insbesondere wird dabei Deweys Begriffsdarstellung in *Ethics* u.a. des Interesses (2.2.1) und der Verantwortung (2.2.2) wiedergegeben und deren Folgen für sein Verständnis einer moralischen Bildung des Selbst reflektiert. Anschliessend (2.3) wird das Selbst als Träger normativer Ansprüche untersucht, indem Deweys religiös aufgeladener Sozialitätsbegriff dargestellt wird. Dadurch wird die Kluft zwischen einer fragmentierten Realität und einem idealisierten Sozialitätsverständnis beschrieben, für deren Überwindung Deweys Vorschläge unbefriedigend zu sein scheinen. Somit sind die Grundlagen gelegt, um das Verhältnis zwischen Deweys Auffassung des moralischen Selbst und seinen pädagogischen Thesen in der dritten Unterstudie dieser Arbeit zu analysieren.



## 2.1 Selbst und *Habits*: Die Sprache einer neuen Psychologie

« Men have constructed a strange dream-world when they have supposed that without a fixed ideal of a remote good to inspire them, they have no inducement to get relief from present troubles, no desires for liberation from what oppresses and for clearing-up what confuses present action »

Dewey MW 14, S. 195

Das psychologische Modell des Selbst, das Dewey in *Human Nature and Conduct* 1922 liefert, hinterfragt mehrere Begriffe der Psychologie seiner Zeit kritisch. Die in diesem Werk entwickelte Sprache beabsichtigt, ein Verständnis der Psychologie als empirische Wissenschaft durchzusetzen. Hierbei hält Dewey die Beantwortung der Frage nach der Rolle der Erkenntnis und des Urteilens im Handeln für abhängig von der Systematisierung der richtigen Vorstellungen über die Psychologie des Denkens (MW 14, S. 127) und diese wiederum sollen für ihn auf einem naturalistischen Verständnis von Ethik basieren. Deweys Anliegen mit diesem Werk ist es, ausser-empirische Elemente aus der Erkenntnistheorie herauszustreichen und die Vorstellung zu kritisieren, dass das Gewissen « ein erhabenes Orakel unabhängig von *education* und sozialen Einflüssen » (MW 14, S. 130; Übersetzung A.D.)<sup>63</sup> sei. Die intellektuelle Charakteranlage wird in *Human Nature and Conduct* dementsprechend als abhängig von konkreten empirischen Fakten abgebildet, die biologische Instinkte und die Bildung von Gewohnheiten betreffen (ebd.). Dabei wird eine Kontinuität zwischen geistlichen und natürlichen Phänomenen vorausgesetzt bzw. die Existenz nicht natürlicher Phänomene abgestritten. Das Selbst wird vor diesem Hintergrund als ein emergentes Phänomen dargestellt, das sich eher wissenschaftlich als transzendental erklären lässt (Cunningham 1995, S. 187). Dewey schlägt mit *Human Nature and Conduct* einen Begriff des Selbst vor, das nicht reifiziert werden soll, sondern als Prozess zu verstehen ist. Innerhalb dieses Prozesses lässt sich das Selbst als eine relativ stabile Organisation von Gewohnheiten – die jedoch in der Zeit veränderungsfähig ist – verstehen und in diesem Modell des Selbst übernehmen *habits* eine aktive Rolle. Er orientiert sich dabei deutlich am Behaviorismus und versucht eine bestimmte

---

<sup>63</sup> « [C]onscience is said to be a sublime oracle independent of education and social influences » (MW 14, S. 130).

ethische Auffassung kritisch zu hinterfragen, die davon ausgeht, die Welt bestehe aus physikalischen Kräften und sei unfähig, moralische Werte zu generieren (MW 14, S. 204)<sup>64</sup>. Darauf habe sich nach seiner Rekonstruktion die Selbstverständlichkeit entwickelt, dass ethische Überlegungen eine andere Quelle als diese Welt haben und "von oben" eingeführt werden müssen (ebd.). Diese Selbstverständlichkeit ist das, was Dewey mit *Human Nature and Conduct* verändern möchte, indem er hervorhebt, dass ethische Überlegungen sich mit dem Verhalten befassen und dieses aus spezifischen empirischen Fakten herauswächst (ebd.)<sup>65</sup>. In diesem Sinne ist die Ethik für Dewey « the most human of all subjects » (ebd.).

Cunningham zeigt, dass der späte Dewey ein Selbst vorsieht, das sich als Prozess aktuell und aktiv beschreiben lässt – d.h. ein Selbst, das empirisch beobachtbar ist (1995, S. 187). In früheren Modellen des Selbst hat Dewey das ideelle Selbst in der Form moralisch bevorzugter Ziele charakterisiert, die als Potentialitäten gewissen Aktivitäten intrinsisch sind (ebd.). In seinem späteren Modell des Selbst entfällt hingegen die Möglichkeit, sich auf nicht empirisch beobachtbare Potentialitäten zu beziehen. Das Ergebnis ist eine Auffassung des Selbst, dessen Struktur empirisch erforschbar ist und bei der der Begriff von *habit* verwendet wird, um die Interaktion gewisser erlernter Dispositionen <sup>66</sup> mit spezifischen Umweltbedingungen zu beschreiben (ebd.). Dieses Verständnis des Selbst stellt eine Kontinuität zwischen Menschen und Umwelt voraus, unabhängig davon, ob Letztere als natürliches oder soziales Umfeld verstanden wird. Aus dieser Perspektive findet eine Interaktion zwischen Menschen und Umwelt unabhängig davon statt, ob der Mensch aktiv handelt oder nicht. Eine Aktion des einen Akteurs, sei als Akteur der Mensch oder die Umwelt gemeint, impliziert in jedem Fall eine Reaktion des Anderen: Die Wahrnehmung von Verbindungen, die das Denken konstituiert, sei infolgedessen ein Lernprozess, in dem etwas nicht nur über die Menschen, sondern auch über die Welt von Menschen und

---

<sup>64</sup> Der Originaltext lautet: « The actual world has not been surrendered to the devil in name, but it is treated as a display of physical forces incapable of generating moral values. Consequently, moral considerations must be introduced from above » (MW 14, S. 204).

<sup>65</sup> Der Originaltext lautet: « Since morals is concerned with conduct, it grows out of specific empirical facts. Almost all influential moral theories, with the exception of the utilitarian, have refused to admit this idea » (MW 14, S. 204).

<sup>66</sup> Beide Cunningham (1995, S. 187) und Field (1996) bemerken, dass Deweys Begriff von *habit* an den aristotelischen Begriff der *Hexis* (ἕξις) in der Nikomachischen Ethik erinnert, inwieweit beide der Aristoteles und Dewey die zentrale Rolle von Gewohnheiten bei der Entwicklung von Dispositionen, vor einer festen Grundhaltung, hervorheben.

"Dingen"<sup>67</sup> gelernt wird (MW 9, S. 282f.). Deweys Interaktionismus prägt auch die Definition von Leben, die er 1929 in *The Quest for Certainty* vorschlägt und in *The Supremacy of Method* dem Rest seiner Darstellung vorangeht. Leben ist für ihn eine verbundene Kontinuität von Aktionen, bei der die vorhergehenden Handlungen die Bedingungen vorbereiten, unter denen die folgenden Handlungen stattfinden (LW 4, S. 179). Diese Definition gilt als Grundlage für seine Auffassung des Selbst und bei einer genauen Betrachtung kann man besser verstehen, wie er in *Democracy and Education* seine Auffassung von Leben mit den Begriffen des Wachstums und der *education* kombinieren kann. Dewey ist es in seiner Theorie des Geistes wichtig, die Relationalität zwischen Mensch und Umwelt zu betonen, um dann definieren zu können, auf welche Weise die Interaktion zwischen den beiden geschieht. Demnach lässt sich das Selbst, das *per definitionem* als sozial zu verstehen ist, vor dem Hintergrund der Relationalität zwischen Einzelnem und sozialer Gruppe untersuchen. Hier liegt der Schnittpunkt von Erkenntnistheorie, Theorie des Geistes und experimenteller wissenschaftlichen Methode. Kausale Ketten von Ursachen und Folgen betreffen sowohl unbelebte Objekte, als auch Lebewesen. Für die Letzteren sind jedoch diese kausalen Ketten wichtiger, da Lebewesen, von diesen ausgehend, Optionen auswählen, die für Leben und Tod entscheidend sein können. Kausale Ketten haben für sie dementsprechend eine besondere « kumulative Kontinuität » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>68</sup>. Je komplexer und reicher die Verbindung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt und je intelligenter seine Antworten auf zweiflerische problematische Situationen, desto mentaler und intellektueller werde die Qualität seines Lebens: Wenn diese Qualität fehlt, dann wird auch die Fähigkeit fehlen, die vorhandenen Probleme zu lösen. Anders formuliert geht nicht nur Deweys Pädagogik von der Interaktion als universellem Zug der natürlichen Existenz aus, sondern auch die angenommene Kontinuität des Lebens, auf dem Niveau der Geschichte des Individuums, der menschlichen Art und der Umwelt stellt eine wesentliche Voraussetzung des Dewey'schen Bildungsverständnisses dar.

---

<sup>67</sup> Im Originaltext: « He [a person] learns to understand both himself and the world of men and things » (MW 9, S. 283).

<sup>68</sup> « But for living creatures, the chain has a particular cumulative continuity, or else death ensues » (LW 4, S. 179).

Deweys naturalistisches Modell des Selbst sieht allerdings nie die Möglichkeit vor, die Modalität der Interaktion zwischen Selbst und Umwelt mechanistisch zu entziffern. Ein Beleg dafür lässt sich z.B. im ersten Kapitel "*Having an Experience*" des 1934 veröffentlichten Werkes *Art as Experience* finden. In diesem Text versteht Dewey den Begriff der *experience* der griechischen klassischen Welt als eine Reihe von Kenntnissen und u.a. auch sozialen Fähigkeiten, dank derer der Mensch in Verbindung mit einer qualitativ reichen und bunten Natur gesetzt wird. Die Reaktion des Menschen auf diese Natur lässt sich nicht mechanisch oder mechanistisch vorhersagen und der Schwerpunkt pädagogischer Überlegungen liegt nach Dewey nicht z.B. auf physiochemischen Übergängen, sondern auf menschlichen Wechselwirkungen, deren Merkmale wiederum erforscht werden können, wenn die Bedingungen des sozialen Lebens und der linguistischen Kommunikation analysiert werden (Murphy 1997, S. 99). Dewey gibt sich in *Human Nature and Conduct* bei der Konzeption der Rolle einer sozialen Psychologie einem experimentellen Vorgehen hin, das jeden natürlichen Gegenstand als ein Ereignis in einem zeitlichen und räumlichen Kontinuum versteht (MW 14, S. 41). Dabei ergibt dieses experimentelle Vorgehen « eine Vielfältigkeit von komplizierten, obskuren und feinen Verhältnissen » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>69</sup>. Das gilt für jeden natürlichen Gegenstand sowie für die Ideale, die das menschliche Handeln leiten. Damit setzt man sich – mit Deweys Worten – nicht mit "Gegenständen", sondern vielmehr mit "Herausforderungen" auseinander (ebd.). Dies mag auf ein Residuum bei der menschlichen Fähigkeit hinweisen, die Verhältnisse zu interpretieren, welche die Welt regeln. Dies bedeutet, dass Deweys Auffassung des Selbst von Anfang an eine Begrenztheit des Menschlichen vorsieht, die für seine Vorstellung einer möglichen Bildung des moralischen Selbst entscheidend ist. Wenn es darum geht, Bildungsprozesse zu erklären, bezieht sich Dewey jedoch auf u.a. biologische Erklärungsmuster, die die Kontinuität zwischen Menschen und Tieren vorsehen. Diese beeinflussen Deweys Anthropologie, sodass er behauptet, der Mensch habe den « dumb pluck of the animal » (MW 14, S. 200). Er beschreibt den Menschen dazu als lebendiges Wesen und nicht als primär rational (ebd.). Dabei hat er

---

<sup>69</sup> « [...] It began with recognition that every natural object is in truth an event continuous in space and time with other events; and is to be known only by experimental inquiries which will exhibit a multitude of complicated, obscure and minute relationships. Any observed form or object is but a challenge. The case is not otherwise with ideals of justice or peace or human brotherhood, or equality, or order » (MW 14, S. 41).

« Ausdauer, Hoffnung, Neugier, Liebe für das Handeln » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>70</sup> und diese Merkmale gehören ihm – so setzt er fort – strukturell, sie werden nicht von ihm bewusst erworben.

Durch das ganze Werk *Human Nature and Conduct* wiederholt sich die grundlegende Idee, dass die Bedingungen des sozialen Lebens und der menschlichen Interaktion die Bildung der *habits* des Glaubens, des Urteilens und des Willens beeinflussen (MW 14, S. 221f.)<sup>71</sup>. Die Letzteren wiederum lassen sich ethisch beurteilen und deren Folgen empirisch beobachten. Dewey geht es darum, eine Auffassung der Psychologie zu kritisieren, die auf einem isolierten Selbst basiert. Wenn das Selbst primär als isolierter *atomus* und nur sekundär als sozial konzipiert wird, entsteht nach Dewey eine falsche Psychologie, die die Ethik als eine nur subjektive Domäne versteht (MW 14, S. 41f. & S. 61). Die Ethik sollte hingegen nach Dewey die Folgen des Handelns und der *habits* berücksichtigen, da diese objektive Daten liefern, um Handlungen in Bezug auf das soziale Leben ethisch zu beurteilen. Eine auf einem isolierten Selbst basierende Psychologie wäre darüber hinaus auch nicht in der Lage, die subjektive Seite der Ethik zu verstehen – d.h. die Bedeutung des Willens und des Denkens bei dem Abriss rigider Gewohnheiten und der Bildung neuer Gleichgewichten mit der Umwelt (S. 42). Mit *Human Nature and Conduct* möchte Dewey das beobachtbare menschliche Verhalten und die Folgen des Handelns ins Zentrum ethischer Überlegungen stellen: Dafür braucht er eine neue Psychologie, die er als eine Wissenschaft der menschlichen Natur versteht. Hierbei scheinen Ketten von Aktionen und Reaktionen nach Deweys Vorstellung als Bausteine der Ontologie einer Realität zu sein, welche die soziale Bedingtheit des menschlichen Verhaltens vorsieht. Die soziale Umwelt prägt das ethische Urteilen und die ethische Verantwortung, die der Mensch trägt. Das ist es, was gemeint ist, wenn Dewey behauptet: « all morality is social » (MW 14, S. 217). Damit bezieht er sich nicht auf ein normatives Prinzip, das das menschliche Handeln regeln sollte, d.h. z.B. auf die Idee, dass der Mensch die Folgen des eigenen Handelns

---

<sup>70</sup> « Man continues to live because he is a living creature not because reason convinces him of the certainty or probability of future satisfactions and achievements. He is instinct with activities that carry him on. Individuals here and there cave in, and most individuals sag, withdraw and seek refuge at this and that point. But man as man still has the dumb pluck of the animal. He has endurance, hope, curiosity, eagerness, love of action. These traits belong to him by structure, not by taking thought » (MW 14, S. 199f).

<sup>71</sup> « But the formation of habits of belief, desire and judgment is going on at every instant under the influence of the conditions set by men's contact, intercourse and associations with one another. This is the fundamental fact in social life and in personal character » (MW 14, S. 221f.).

für das Wohl der anderen Menschen berücksichtigen sollte (ebd.). Es geht hierbei vielmehr um die deskriptive Aussage, dass andere Menschen tatsächlich unser Handeln berücksichtigen und darauf reagieren, sodass deren Reaktionen durchaus die Bedeutung unseres Handelns beeinflussen (ebd.). Die menschliche Aktion verursacht nach Dewey bei anderen Menschen, wie bei der Umwelt, eine Reaktion und wenn er behauptet, dass die Welt immer humanisierter ist, meint er, dass die Welt immer mehr zum Teil einer Interaktion mit den Menschen wird und Bedeutung für deren Aktivitäten annimmt (ebd.). Eine Prämisse von Deweys Auffassung des Selbst ist es, dass der soziale Druck die Menschen dazu führt, Gedanken und Willen in bestimmte Bahnen zu lenken (MW 14, S. 224)<sup>72</sup>. Mit sozialem Druck meint er die Interaktionen, an denen die Menschen teilnehmen, sodass der soziale Druck als empirisch fassbar – d.h. aktuell vorhanden – zu verstehen ist (ebd.). Diese Vorstellungen bestimmen den Rahmen, um die Bedeutung der *education* für Dewey zu erfassen. Er geht davon aus, dass es eine unbestimmte Anzahl instinktiver Aktivitäten gibt, die in Interessen und Dispositionen organisiert sind, abhängig von den Situationen, auf solche diese eine Reaktion darstellen (MW 14, S. 102). Vor diesem Hintergrund hat *education* für Dewey mit der intelligenten Steuerung der sozialen Bedingungen zu tun, die diese Aktivitäten « anregen, steigern, schwächen und koordinieren » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>73</sup>. Dafür braucht man, so der Autor, zuerst eine detailliertere wissenschaftliche Kenntnis darüber, wie die spezifischen Bedingungen der Sozialität auf Interessen und Dispositionen des Selbst wirken. Dabei ist die Rede von "Kräften"<sup>74</sup>, wobei Dewey seinen Wortschatz aus den Naturwissenschaften entleiht. Die Detailliertheit, die in der Physik gebraucht wird, um feine Unterschiede und Verhältnisse zu analysieren, wird auch – so setzt er fort – bei der Analyse sozialer Verhältnisse gebraucht (ebd.): Diese ist eine notwendige Bedingung für die Steuerung des menschlichen Verhaltens, die seinen Bildungsvorstellungen innewohnt. Deweys Bildungsverständnis liesse sich gemäss diesem Bild als « experimentelles *engineering* » (MW 14, S. 103) bezeichnen und scheint auf Anhieb vieles zu vermissen, was Bildung bedeutet. Wenn Bildung des Selbst als Anpassung an externe Stimuli konzipiert wäre, würde diese Auffassung

---

<sup>72</sup> « [T]he totality of social pressures exercised upon us to induce us to think and desire in certain ways » (MW 14, S. 224).

<sup>73</sup> « [...] stimulate, select, intensify, weaken and coordinate native activities » (MW 14, S. 102).

<sup>74</sup> « We need to know exactly the selective and directive force of each social situation [...] » (MW 14, S. 102).

bloss eine Reduktion der Breite der Bildungsprozesse auf deren passive Seite bedeuten. Diese stellt jedoch nicht Deweys Absicht dar, da er moralisches Handeln als bewusste Entscheidung des Selbst charakterisiert. Dennoch findet eine explizite Veränderung der Sprache in *Human Nature and Conduct* statt, durch welche die Aktivität des Selbst und deren moralischer Wert (begrenzt) zum Ausdruck kommen. Dewey versucht mit diesem Werk eine Sprache zu liefern, die ein gewisses Verständnis von Psychologie infrage stellt und die Beantwortung ethischer Fragen von der Klärung gewisser Deskriptionsmöglichkeiten der Welt und des Selbst abhängig macht. Unabhängig von einer Bewertung der normativen Folgen der Anwendung dieser Sprache für die Auffassung einer moralischen Bildung des Selbst (s. 3.1.2), scheint Dewey 1922 mit *Human Nature and Conduct* einige relevante Prämissen seines späten Werkes explizit gemacht zu haben. Diese zeigen wiederum ein Verständnis des Selbst, das sich selber nicht ganz durchsichtig ist und sich bescheiden nur als "werdend" – in einer unlösbaren Spannung zwischen Idealität und Realität, zwischen Einheit und Pluralität, zwischen Gleichgewicht und Veränderung – beschreiben lässt.

Die Forderung nach empirischen Fakten als Grundlage für ethische Bewertungen, die Dewey mit *Human Nature and Conduct* stellt, hängt mit seinem Bedürfnis zusammen, Ideale als natürlich, d.h. nicht supranaturalistisch zu konzipieren<sup>75</sup>. Diese haben ihren Ursprung und ihre Bedeutung innerhalb des Lebens und nicht ausserhalb dessen (MW 14, S. 224). Zu den Idealen sagt Dewey, dass sie dazu dienen, das Leben zu verstehen und intelligent zu steuern (ebd.). Dafür wird jedoch eine Übersetzungsarbeit von vermeintlichen "Idealen" gebraucht, die überhaupt keine Bedeutung haben, wenn sie nicht an die konkreten Bedingungen der Umwelt angepasst werden. Ideale sind in diesem Sinne für Dewey wie Farben und Leinwände, auf welche wir einwirken, wenn wir sie auf Art und Weisen verwenden, die dem Leben eine zusätzliche Bedeutung geben (ebd.)<sup>76</sup>. Ideale sollten, anders gesagt, als nützliche Instrumente verstanden werden, die dem Leben konkret dienen, und genau diese Auffassung von "Idealen"

---

<sup>75</sup> Dies entspricht der Variante von Deweys Naturalismus, die Bellmann als « Negative Abgrenzung zu allen Formen des Supranaturalismus » bezeichnet (Bellmann 2007b, S. 31 – vgl. 1.3).

<sup>76</sup> « [...] considerations of right are claims originating not outside of life, but within it. They are "ideal" in precisely the degree in which we intelligently recognize and act upon them, just as colors and canvas become ideal when used in ways that give an added meaning to life » (MW 14, S. 224).

stellt ein gutes Beispiel für die pragmatistische Idee eines Primats der Praxis vor der Theorie dar.

Mit *Human Nature and Conduct* interpretiert Dewey soziale Gruppen als Systeme von Interaktionen, die das Verhalten des Einzelnen beeinflussen – d.h. « wie verschiedene Bräuche und etablierte Interaktionsarrangements unterschiedliche Individuen formen und aufziehen » (MW 14, S. 46; Übersetzung A.D.)<sup>77</sup>. Dabei möchte er aber auch für die Psychologie die Relevanz der Art und Weise betonen, auf welche das Handeln der Einzelnen bereits etablierte Sitten<sup>78</sup> umgestaltet und neu schafft (MW 14, S. 44). Jede soziale Gruppe bringe spezifische Interaktionsmuster mit sich, welche die Bildung von gewissen Bräuchen und Institutionen ermöglichen. Das polemische Ziel ist hierbei eine Psychologie, die Begriffe wie « collective minds, group-minds, national-minds, crowd-minds » (MW 14, S. 44) verwendet. Dewey möchte das Geheimnisvolle dieser Phänomene lösen, indem sie auf die empirisch fassbaren Begriffe der Bräuche und der Institutionen reduziert werden (ebd.). Dazu zeigt sich auch, so setzt er an einer anderen Stelle fort, dass vieles von dem, was die Individualität eines Einzelnen ausmacht und oft als individuell bezeichnet wird, nicht ursprünglich so ist, sondern lediglich abhängig vom sozialen Medium so wird (MW 14, S. 60 & S. 65). Dementsprechend sollte man sich zuerst mit den sozialen Bedingungen beschäftigen, die ursprüngliche Aktivitäten in definierte und relevante Dispositionen wandeln<sup>79</sup>, bevor die soziale Psychologie das psychologische Element in der Gesellschaft analysiert (MW 14, S. 66). Dabei sind die verschiedenen Dispositionen, sowohl der Einzelnen, als auch der sozialen Gruppen, für Dewey primär als die Reaktion auf unterschiedliche Umwelten zu verstehen: Dies kann eine Erklärung für die Vielfältigkeit der Dispositionen liefern. Dabei interessiert er sich für die Mechanismen, die zu deren Bildung führen (S. 67) und durch welche etablierten Gewohnheiten Glauben, Emotionen und Ziele ungünstig beeinflussen (S. 46). Diese haben wiederum mit Ethik zu tun, da sich die Ethik genau vor diesem Hintergrund als eine Reihe von etablierten

---

<sup>77</sup> « [H]ow different customs, established interacting arrangements, form and nurture different minds » (MW 14, S. 46).

<sup>78</sup> Damit übersetzte ich hier das Englische "*customs*", das für Dewey in diesem Werk als Synonym für "*collective habits*" verwendet werden kann.

<sup>79</sup> « And so we need to know about the social conditions which have educated original activities into definite and significant dispositions before we can discuss the psychological element in society. This is the true meaning of social psychology » (MW 14, S. 66). Hierbei übersetze ich mit dem Verb "wandeln" das Englische "*educate*": Nach Deweys Auffassung ist diese Veränderung ausschliesslich empirisch zu verstehen.



Bräuchen und *habits* identifizieren lässt (S. 54), die in der Lage sind, moralische Standards zu liefern.

Es lohnt sich nun, einen genaueren Blick auf die Begriffe von *habit*, Instinkt, Impuls, Interest, Motiv und *character*, die den Kern von Deweys psychologischer Sprache in *Human Nature and Conduct* darstellen<sup>80</sup>. Man sollte mit dem relevantesten Begriff des Werkes, der von *habit*, anfangen, den Dewey wie folgend definiert:

« [...] we need a word to express that kind of human activity which is influenced by prior activity and in that sense acquired; which contains within itself a certain ordering or systematization of minor elements of action; which is projective, dynamic in quality, ready for overt manifestation; and which is operative in some subdued subordinate form even when not obviously dominating activity. Habit even in its ordinary usage comes nearer to denoting these facts than any other word » (MW 14, S. 31).

Mit dieser Definition führt Dewey ein Konstrukt ein, das eine unabdingbare Rolle in seiner neuen psychologischen Sprache spielt. *Habits* sind gleichzeitig latente und operative Aspekte des Selbst, die eine Reaktion auf die Umweltbedingungen erlauben (Cunningham 1995, S. 187), d.h. sie sind immer operativ, wenn der Organismus wach ist (MW 14, S. 29), aber sie kommen nicht ständig zum Ausdruck. Die vergangenen Tätigkeiten des Selbst hinterlassen durch die *habits* eine beobachtbare Spur im aktuellen Selbst, d.h. sie beeinflussen, wie der Organismus auf die Umweltbedingungen reagiert, und stellen für Dewey "Energie" – wieder gemäss seinem "naturalisiertem Wortschatz" – dar, die in gewissen Kanälen organisiert wird (MW 14, S. 54). Der Begriff von *habit* ist so dominierend in *Human Nature and Conduct*, dass dieser die anderen Begriffe der Dewey'schen Psychologie in sich einzuverleiben scheint (Hollis 1977 zitiert in Bergman 2005, S. 59). Die *habits* fordern gewisse Arten von Aktivitäten und konstituieren das Selbst: « [the habit] has a hold upon us because we are the habit » (MW 14, S. 21). Darüber hinaus lässt sich der Mensch nach Dewey primär durch seine *habits* definieren, und nicht durch seine Vernunft und seine Instinkte (S. 88). Die *habits* implizieren einen Mechanisierungsprozess, aber lassen sich nicht auf ihn reduzieren, denn sie sind

---

<sup>80</sup> Im Originaltext entsprechend "habit", "instinct", "impulse", "interest", "motive" und "character".

erworbene Neigungen zu gewissen Modalitäten der Reaktion auf Stimuli und führen nicht zu einer von Anfang an festgelegten Reaktion (MW 14, S. 32). Sie stellen den Willen des Selbst dar (ebd.). Ausserdem lässt sich der Begriff von *habit* auch auf intellektuelle Vorhaben beziehen (MW 14, S. 50). Und noch: « Concrete habits do all the perceiving, recognizing, imagining, recalling, judging, conceiving and reasoning that is done » (S. 124). Schliesslich bringt auch das Bewusstsein nach Dewey Funktionen der *habits* sowie Phänomene deren Bildung, Unterbrechung und (Um)Gestaltung zum Ausdruck (ebd.). Um diesen Begriff zu beschreiben, präzisiert Dewey, wäre es ungeeignet, auf die Metapher von Werkzeugen, die in einem Werkzeugkasten liegen und passiv warten, zurückzugreifen (S. 22). Denn *habits* sind für ihn etwas Aktives, Energetisches<sup>81</sup>, und üben ihre Kraft viel öfter und intensiver aus als man vermuten könnte. Sie sind für Dewey als Mittel zwischen dem eigenen Willen und den Zielen, die man erreichen möchte, zu verstehen und stellen objektive Bedingungen dar, an welchen zu arbeiten ist, wenn man die Realität verändern und intelligent steuern möchte (S. 23). Dabei sollte, so setzt Dewey fort, auf die falsche Vorstellung verzichtet werden, dass der eigene Wille ausreicht, um die erwünschten Ziele zu erreichen, ohne dass die konkreten Bedingungen des Handelns zuerst analysiert und verstanden und dementsprechend verändert werden (ebd.). Dazu führt er das Beispiel eines gewöhnlichen Haltungsfehlers einer Person an. Man könnte davon ausgehen, dass der Wille dieser Person ausreicht, um den Haltungsfehler zu korrigieren, einmal, dass dieser entdeckt wurde. So übersieht man jedoch, dass sich der Haltungsfehler als Gewohnheit durchsetzt und zu einem kräftigen *habit* wird. In diesem Fall lässt sich der *habit* nicht nur als negative Gewohnheit konnotieren – "das nicht korrekt Stehen" –, so wie man von einem Whiskey-Trinker nicht sagen würde, dass er einfach scheitert, nur Wasser zu trinken (S. 24). Sein Problem lässt sich hingegen mit einer aktiven Sucht erklären. *Habits*, wie sie Dewey beschreibt, besitzen eine Kraft, die objektive, d.h. empirisch beobachtbare, Folgen hat, welche die Psychologie nach Dewey berücksichtigen sollte. Zu erwarten, dass das Denken und der Wille die Veränderung einer *habit* zur direkten Folge haben, ist für Dewey ebenso vernünftig, wie zu erwarten, dass ein Feuer von selbst erlischt, wenn dies ihm befohlen wird (ebd.). Wie Edel hervorhebt (2001, S. 184), lehnen Deweys Vorstellungen über

---

<sup>81</sup> Der Originaltext lautet: « They are active means, means that project themselves, energetic and dominating ways of acting » (MW 14, S. 22).

den Begriff von *habit* die Annahme ab, dass Intelligenz und Gewohnheit als Gegensätze zu denken sind. Die Intelligenz selbst liesse sich als eine Vielfalt von « habits of inquiry » (ebd.) verstehen, welche die Form einer gewöhnlichen Methode annehmen (ebd.). *Habit* wird zu einem hypertrophen und unverzichtbaren Begriff in Deweys Psychologie und Dewey macht sowohl die Bildung von Idealen als auch deren Ausführung von *habits* abhängig, im Sinne, dass Wünsche eine definierte konkrete Form nur annehmen können, wenn sie mit einem Ideal verbunden sind, welches wiederum aufgrund eines gewissen *habit* in die Praxis umgesetzt werden kann (MW 14, S. 25). Deweys Argumentation ist an dieser Stelle zirkulär und wenn man an das Beispiel des Haltungsfehlers denkt, würde er meinen: wenn man den Haltungsfehler beheben will, muss man irgendwie auch wissen, was es in der Theorie und in der Praxis bedeutet, korrekt zu stehen, und dies wiederum ist nur vorstellbar, wenn man von dem richtigen *habit* ausgeht – und dafür muss man schon richtig gestanden haben (ebd.). Wenn einerseits sich diese Zirkularität kritisieren lässt, dienen ihm seine Vorstellungen über den Begriff von *habit* dazu, den Primat der Praxis über die Theorie hervorzuheben. Deweys Perspektive geht von einer Welt aus, in der ein Handeln immer schon da ist und dem Denken vorangeht. Anders gesagt, gilt das Handeln als schon gegebener Existenzrahmen des Denkens und das, was man als "vernünftig" oder "intelligent" betrachtet, lässt sich nur aufgrund einer Reihe von Praktiken als solches definieren. Die (an sich jedoch weiterhin problematische) Zirkularität zwischen Wünschen, Idealen und *habits* stellt ein gutes Beispiel für Deweys Versuch dar, ein gewisses Selbstverständnis darüber zu verändern, was Psychologie bedeuten soll. Mit der Hervorhebung der Existenz von *habits* als eine Pluralität von Praktiken hinterfragt Dewey die Vorstellung einer einzelnen, unauflösbaren Seele kritisch (S. 123). Diese sei ein Grund für die damalige traditionelle Psychologie gewesen, den Blick von der Realität und von der aktuellen und empirisch fassbaren Wirkung von *habits* abzuwenden.

Nicht nur in *Human Nature and Conduct* werden die *habits* als eine nicht reduzierbare Vielfalt dargestellt. So übt Dewey auch eine Kritik gegen die Reduktion der Psychologie auf eine Psychologie der Instinkte (MW 14, S. 68), d.h. die Auflösung des Menschen in einen bestimmten Katalog primärer Instinkte (S. 92), die sich durch spezifische Akte in einem Eins-zu-eins-Verhältnis abbildbar zeigen (S. 104). Dewey geht es mit seinem psychologischen Verständnis darum, zu zeigen, dass gewisse

Dispositionen, die die Tradition als ursprüngliche Instinkte klassifiziert hat, eigentlich gelernte Reaktionen auf gewisse soziale Bedingungen sind (S. 93). Dewey richtet seine Kritik in diesem Kontext bspw. auf den Hobbesschen Begriff von Angst oder den Begriff des Wohlwollens, wie dieser in der Moralphilosophie des achtzehnten Jahrhunderts verwendet wurde, die eine übersimplifizierte Lektüre der menschlichen Natur anbiete (ebd.). Viel interessanter für ihn wäre jedoch, diese möglichen Interpretationen der menschlichen Natur als Produkt einer Reihe historischer Bedingungen und Bedürfnisse zu lesen (ebd.). Deweys psychologische Sprache verwendet jedoch noch den Begriff von "Impuls" und kennzeichnet diesen als sehr flexiblen Ausgangspunkt für Aktionen, die sich, abhängig von der Art der Interaktion zwischen Organismus und Umwelt, voneinander differenzieren (S. 69). So könnte Angst je nach sozialen Interaktionen zu « erbärmlicher Feigheit, oder zu bedachter Vorsicht, Ehrfurcht vor Überlegenen oder Respekt für Gleichgestellte » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>82</sup> werden. Dabei ist die Rede von mehreren Impulsen, die miteinander interagieren. Diese wiederum werden von Geburt an der Kraft sozialer Abhängigkeiten, Verhältnisse und Handlungen ausgesetzt und fungieren als Fühler, um die existierenden sozialen Kräfte – d.h. Bräuche und Institutionen – wahrzunehmen und in persönliche Fähigkeiten zu verwandeln (S. 68). In diesem Sinne dienen die Impulse als Mittel rekonstruktiven Wachstums und dies gilt für ein Selbst, welches für Dewey *per definitionem* als sozial zu verstehen ist<sup>83</sup>. Damit möchte Dewey die übliche Vorstellung der Impulse als ursprüngliche und unveränderbare Elemente abreißen, indem er diese als die Etappe eines Prozesses aufzeigt, während dem die Impulse als Instrumente der Umorganisation der Verhältnisse zwischen der sozialisierten Gesellschaft und den neuen Generationen, die ans Licht kommen, wirken (ebd.)<sup>84</sup>.

Ein weiteres Element, das in Deweys psychologischer Sprache von *Human Natur and Conduct* nicht fehlen kann, ist der Begriff von "Motiv". Das, was er zu diesem zu sagen hat, lässt sich in den Rahmen seiner Vorstellungen einer Psychologie einordnen,

---

<sup>82</sup> « Fear may become abject cowardice, prudent caution, reverence for superiors or respect for equals [...] » (MW 14, S. 69).

<sup>83</sup> Impulse, wenn organisiert in aktuelle und wirkende *habits*, bilden das, was Dewey als Interesse bezeichnet (MW 14, S. 113; zum Verhältnis zwischen den Begriffen des Selbst und des Interesse s. 2.2.1).

<sup>84</sup> Dewey formuliert diesen Gedanken wie folgend: « Abandon an impossible individualistic psychology, and we arrive at the fact that native activities are organs of re-organization and re-adjustment. The hen precedes the egg. But nevertheless this particular egg may be so treated as to modify the future type of hen » (MW 14, S. 68).

welche sich eher mit den empirisch messbaren Folgen des Handelns als mit dessen nicht empirischen vermeintlichen Gründen beschäftigen sollte. Dewey definiert ein Motiv als « ein Element eines Aktes, gesehen als eine Tendenz, gewisse Folgen zu verursachen » (MW 14, S. 85; Übersetzung A.D.)<sup>85</sup>. Hierbei führt er das Beispiel eines Kindes an, das instinktiv nach Essen greift. Das, was als Motiv für sein Handeln gelesen werden könnte, z.B. Gier, ist für Dewey hingegen schlicht die Art und Weise, auf welche die soziale Gruppe ihre Missbilligung dieser gewissen Handlung zum Ausdruck bringt. Ein Motiv existiert für Dewey nicht vor dem Handeln und besteht aus einer Aktion und einem Urteil über ein Element der Aktion, welches in Anbetracht der Folgen der Aktion ausgesprochen wird (S. 85). Durch die Aussprache solcher Urteile, die durch Lob und Tadel positiv oder negativ ausfallen können, wird ein Einfluss auf die Tendenz des Handelnden geübt und dadurch sein Handeln womöglich in eine gewisse Richtung hingeführt. Das, was die Psychologie bis dahin als Motive bezeichnet hat, gilt für Dewey als ausser-psychologisch: Motive sind für ihn der Ausdruck sozialer Miss- bzw. Billigung des Handelns in Bezug auf dessen Folgen und sollten als Versuch gelesen werden, zuerst das Handeln der anderen und dann das eigene Handeln zu beeinflussen (S. 84). Die Bedeutung eines Motivs muss nach Dewey in einen sozialen Rahmen eingebettet werden und lässt sich vor diesem Hintergrund eher darauf beziehen, wie eine gewisse soziale Gruppe die Folgen des Handelns beurteilt (ebd.). Diese Beurteilung stellt wiederum einen Teil der Technik dar, um die Entwicklung des Selbst und sein Handeln zu beeinflussen (S. 85): Aus dieser Perspektive haben Motive einen primär instrumentellen Wert. Die Wahrnehmung sozialer Miss- bzw. Billigung gilt für Dewey als Grundlage eines Lernprozesses, der das Selbst dazu führt, die Folgen des fremden und des eigenen Handelns zu reflektieren und womöglich in eine gewisse Richtung (versuchen) zu steuern (ebd.). *Education* hat für Dewey primär mit der Aufgabe einer Steuerung des Handelns zu tun und Voraussetzung dafür ist die intelligente Wahrnehmung dessen Folgen. Die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzuversetzen und die Welt aus deren Blickwinkel zu betrachten, ist für Dewey das, was der Einzelne braucht, um "geeignet", d.h. sich den Folgen des eigenen Handelns bewusst (ebd.)<sup>86</sup>, zu handeln.

---

<sup>85</sup> « An element in an act viewed as a tendency to produce such and such consequences is a motive » (MW 14, S. 85).

<sup>86</sup> « Instead then of saying that a man requires a motive in order to induce him to act, we should say that when a man is going to act he needs to know *what* he is going to do--what the quality of his act is in

Darüber hinaus gelten Handlung und Aktivität für Dewey als ursprüngliche Merkmale des Menschen (ebd.; s. 1.4): Deswegen werden keine Motive in seinem psychologischen Modell des Selbst benötigt, die als Antriebskraft des Handelns wirken. Motive sind letzten Endes als Impulse zu betrachten, welche eine relevante Rolle bei der Bildung von Dispositionen und *habits* spielen. Dewey misstraut psychologischen Erklärungen, die sich anmassen, die Vielfältigkeit der Motive auf ein Einzelnes zu reduzieren, als ob es möglich wäre, eine einzelne Antriebskraft des menschlichen Handelns zu identifizieren, wie z.B. den Gewinn oder die Perspektive einer Belohnung, welche unabhängig vom komplexen Netz der sozialen Gefüge wirkt (S. 86). Die Aussage, die sich aus seinem psychologischen Modell des Selbst ableiten lässt, deutet auf die dominante Rolle sozialer Institutionen und Erwartungen bei der Gestaltung und Kristallisierung von Impulsen in herrschende *habits* hin (ebd.).

*Habits* stellen für Dewey in *Human Nature and Conduct* eine Reihe von dynamischen Kräften dar, die miteinander interagieren. Diese durchdringen sich gegenseitig und genau diese gegenseitige Durchdringung ist das, was Dewey als *character* bezeichnet (MW 14, S. 29). Deweys Psychologie unterstreicht 1922 die Bedeutung der *habits* bei der Gestaltung des menschlichen Verhaltens und deren projektiver Kraft. Einem klassischen Muster folgend dürfen ethische Überlegungen auch bei Dewey die Rolle des Gewöhnlichen, welches die *habits* in diesem Fall darstellen, nicht übersehen. *Habits* sollen nach seinen Vorstellungen als Gegenstand ethischer Betrachtung gelten und seine Psychologie geht von einer Kontinuität zwischen Motiven und Handeln, Wille und Aktion aus (S. 33)<sup>87</sup>. Sein Modell des Selbst schliesst jedoch die Möglichkeit aus, ein einheitliches Prinzip als alleinige Erklärung des menschlichen Verhaltens zu identifizieren und die bis jetzt eingeführten Elemente der Dewey'schen Psychologie in *Human Nature and Conduct* sollen vor dem Hintergrund seines Interaktionismus betrachtet werden: Sehr komplex sind die Interaktionen der *habits* miteinander sowie zwischen Einzelnen und sozialen Gruppen. Das daraus resultierende Bild zeigt ein Selbst, das in ein enges und nicht vollkommen durchsichtiges Netz von internen und externen Interaktionen verwoben ist. *Habits*

---

terms of consequences to follow. In order to act properly he needs to view his act as others view it; namely, as a manifestation of a character or will which is good or bad according as it is bent upon specific things which are desirable or obnoxious » (MW 14, S. 85; kursiv im Original).

<sup>87</sup> Davon ausgehend hinterfragt Dewey kritisch die moralischen Vorstellungen, die eine Trennung von Wille und Aktion annehmen und z.B. nur die Intentionen der Handelnden als Gegenstand des ethischen Urteils und nicht die Folgen deren Handlungen berücksichtigen (MW 14, S. 33f.).

gewährleisten dabei, dass die Vergangenheit des Selbst im aktuellen Selbst eine Rolle spielt, und dieses Prinzip gilt als Grundlage, um moralisches Wachstum als Prozess zu erklären, der sich über eine zeitliche Dimension ausdehnt (Cunningham 1995, S. 187). Das komplexe Netz von *habits* erweist sich in der Sprache von *Human Nature and Conduct* als das, was die "kumulative Kontinuität des Lebens" ausmacht. Dieser Begriff kommt wiederum öfters in Deweys Schriften wie z.B. *Democracy and Education* oder *The Quest for Certainty* vor und gilt als Voraussetzung, um moralische Entwicklung zu konzipieren. Nur im Nachhinein ist es allerdings nach diesem Modell möglich, festzustellen, welche Ereignisse der Vergangenheit in der Lage gewesen sind, die aktuelle Bildung von *habits* zu beeinflussen (s. 3.1.3).

Dewey geht in seiner Analyse des Selbst von Widersprüchlichkeiten und Veränderungen des *character* im Laufe des Lebens einer Person aus. Die traditionelle Psychologie macht aus seiner Perspektive den Fehler, auf den Begriff einer einheitlichen Seele zu greifen (MW 14, S. 96), und dies verhindere die Wahrnehmung « der relativen Flüssigkeit und Diversität der Komponenten des Selbst » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>88</sup>. Hinter den Aktivitäten, die das Selbst betreffen, verbirgt sich kein "vorgefertigtes" Selbst: Das ist die zentrale Annahme einer Psychologie, welche die metaphysische Kategorie des Werdens der Kategorie des Seins vorzieht. Diese Annahme des Dewey'schen Modells des Selbst von *Human Nature and Conduct* gilt als Grundlage für sein pädagogisches Verständnis. Moral und Bildung sollen vor dem Hintergrund eines Selbst gedacht werden, welches sich strukturell immer neu durch das Handeln definiert und definieren lässt. Das komplexe Gleichgewicht zwischen *habits*, Impulsen und Instinkten, in dem man die Identität des Selbst identifizieren könnte, sollte nach Deweys Modell als eine vorläufige Konfiguration gedacht werden, die sich durch die Einverleibung neuer Impulse entwickelt. Dabei sind neue Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit dem Neuen für Dewey als positiv zu betrachten, im Sinne, dass das Neue die Gelegenheit für ein Abenteuer, für ein Experiment der Selbstbildung, für die Entdeckung eines möglichen und noch nicht

---

<sup>88</sup> « Inconsistencies and shiftings in character are the commonest things in experience. Only the hold of a traditional conception of the singleness and simplicity of soul and self blinds us to perceiving what they mean: the relative fluidity and diversity of the constituents of selfhood. There is no one ready-made self behind activities. There are complex, unstable, opposing attitudes, habits, impulses which gradually come to terms with one another, and assume a certain consistency of configuration, even though only by means of a distribution of inconsistencies which keeps them in water-tight compartments, giving them separate turns or tricks in action » (MW 14, S. 96).

realisierten Selbst, für die harmonisierende Lösung inkompatibler Tendenzen darstellt (S. 97). Das Gleichgewicht des Selbst ist nach Dewey *per definitionem* dynamisch und das Selbst lässt sich dementsprechend als Prozess erfassen. Vor diesem Hintergrund ist das Handeln in Deweys psychologischer Sprache in *Human Nature and Conduct* als « eine Invasion der Zukunft, des Unbekannten » (MW 14, S. 10; Übersetzung A.D.)<sup>89</sup> zu verstehen, deren Merkmale Konflikt und Ungewissheit sind (S. 10f.). Die Moral sollte sich nach Dewey mit Fakten beschäftigen und es ist im Rahmen des Handelns, dass Zukunft und Unbekanntes zu Fakten werden. Vor diesem Hintergrund sollte die Moral nach Dewey das Handeln und die Folgen des Handelns nicht ausser Acht lassen, d.h. die Moral sollte sich primär mit der empirischen Realität beschäftigen. Hierbei weist Dewey 1922 auf die Existenz der menschlichen Tendenz hin, "Gegenstände"<sup>90</sup> und Ereignisse in das Selbst aufzunehmen, sodass das Selbst sich mit diesen identifiziert (S. 82)<sup>91</sup>: Das Selbst scheint nach diesem Modell fast externalisiert zu werden, im Sinne, dass seine Grenzen sich fast auflösen scheinen, wenn das Selbst in Anbetracht seiner Kontinuität und Identifikation mit der umliegenden Umwelt und des engen Netzes der Handlungen, in welches es verwoben ist, zu denken ist. Diese Anmerkungen zum prozessualen Charakter des Selbst bieten den Rahmen, innerhalb dessen Dewey Bildung und Pädagogik konzipiert, wobei Letztere sich primär auf die Möglichkeiten der "intelligenten Steuerung" von Bildungsprozessen bezieht. Eine detaillierte Analyse von Deweys Modell des "werdenden Selbst" und dementsprechend seiner "Pädagogik des Werdens" zeigt jedoch, dass die Auffassung dessen, was sich primär als Möglichkeiten der Steuerung der Bildung des Selbst bezeichnen lässt, gleichzeitig auch deren Gegensatz mitdenken muss, d.h. deren strukturelle Grenzen. Das Ergebnis ist eine Lektüre der Dewey'schen Schriften, die seiner Bildungsphilosophie bescheidenere Ansprüche als üblich zuschreibt und eine verkehrte Interpretation seiner Auffassung der Bildungssteuerung im Sinne einer amoralischen Instrumentalisierung verbietet. Darüber hinaus sollte jedoch ein kritischer Blick auf den theoretischen Vorschlag des Autors geworfen werden, indem nicht vergessen wird, dass die Prozesse der Entwicklung des Selbst,

---

<sup>89</sup> « All action is an invasion of the future, of the unknown » (MW 14, S.10).

<sup>90</sup> "Things" im Originaltext.

<sup>91</sup> Der Bezug auf diesen Identifikationsprozess des Selbst lässt an dieser Stelle auch Raum für eine kritische Bemerkung gegen die Entpersonifizierungsmechanismen der Industrialisierung: « Even a workman in a modern factory where depersonalization is extreme gets to have "his" machine and is perturbed at a change » (MW 14, S. 82).



die nach Deweys Modell denkbar sind, sich bildungstheoretisch als Transformationsprozesse verstehen lassen. Hierbei sollte kritisch bemerkt werden, dass Dewey, bewegt von dem Bedürfnis, die Notwendigkeit einer Prozessualität als Grundlage für sein Modell des Selbst zu zeigen, die Beschreibung der Modalität(en) seiner Transformation zu vernachlässigen scheint. So scheint sein Modell des Selbst eine *aktive* Seite der Bildung, welche sich nicht allein auf Anpassung an die Umwelt reduzieren lässt, nicht angemessen zu berücksichtigen.

Das Augenmerk sollte nun insbesondere auf Deweys Vorstellungen über die Mechanismen der Veränderung des Selbst gerichtet werden. Im Laufe des Entwicklungsprozesses des Selbst könne nach Dewey ganz unterschiedlich mit neuen Impulsen umgegangen werden: a) Rigide Gewohnheiten profitieren nicht von neuen Impulsen, b) Konversionen oder Regenerationen deuten auf einen Ausdruck plötzlich wirksamer Impulse und c) *educative* oder lernendes Wachstum bedeuten hingegen einen kontinuierlichen und mässigen Umgang mit neuen Impulsen (MW 14, S. 73)<sup>92</sup>. Dewey behauptet darüber hinaus, es sei einfacher, Instinkte durch Erziehung zu steuern, als *habits* zu verändern, da deren Trägheit eine grosse Kraft impliziert, gegen welche nur mit einem bedeutenden Aufwand interveniert werden kann (S. 76f.). *Habits* sollten für Dewey nicht zu allzu rigiden Formen werden, die sich nicht verändern lassen: Dies liesse sich verhindern, wenn *habits*, wie lebendige Kunst, sich von Impulsen beleben lassen und auf Impulse reagieren (S. 118). Dewey behauptet, dass *habits* – ähnlich seiner Vorstellung im Fall der Kunst – dafür vorhandene Spontaneität brauchen, welche die Impulse zur Reflexion anregen kann (ebd.). Dabei muss aber ein Denken vorhanden sein, so setzt er fort, das die Verwandlung und die Integration von neuen Impulsen in adjustierte *habits* intelligent steuert: Das Denken und die Impulse seien für Dewey wie Zwillinge, die genährt werden müssen, sonst würden sie sterben und so daher müssten Instinkte und *habits* ihren Krieg weiterführen (ebd.). Vor diesem Hintergrund identifiziert Dewey die Rolle der *education* mit der intelligenten Steuerung von dem, was er als "angeborene Aktivitäten"<sup>93</sup> definiert, in Anbetracht der Möglichkeiten und Bedürfnisse der gesellschaftlichen Lage (MW 14, S. 69f.). Hierbei

---

<sup>92</sup> Der Originaltext lautet: « There always exists a goodly store of non-functioning impulses which may be drawn upon. Their manifestation and utilization is called conversion or regeneration when it comes suddenly. But they may be drawn upon continuously and moderately. Then we call it learning or educative growth. Rigid custom signifies not that there are no such impulses but that they are not organically taken advantage of » (MW 14, S. 73).

<sup>93</sup> "Native activities" im Originaltext.

unterscheidet er zwischen *education* und Training und das Letztere scheint das zu sein, was die meisten Erwachsenen für den Nachwuchs auswählen, wenn sie die Impulse der Jugendlichen ignorieren (S. 69). Das Selbst, das hier angesprochen wird, ist, in Übereinstimmung mit dem Rest des Dewey'schen Werkes, primär ein soziales Selbst und Impulse werden als eine notwendige Quelle für die Befreiung von veralteten *habits* bzw. deren Umorganisation und Adjustierung betrachtet, die jedoch mit dem Ziel berücksichtigt werden sollten, ihnen « Pertinenz und Frische » zu geben (MW 14, S. 75)<sup>94</sup>. Dewey scheint mit dieser Beschreibung, einerseits primär von einer zu rigiden *education* Distanz zu nehmen, andererseits hat er das Bedürfnis, auf Metaphern zurückzugreifen, um eine positive Abbildung seiner Vorstellung zu liefern, die allerdings diese nicht eindeutig zu demarkieren vermögen, d.h. eindeutige Grenzen setzen zu können zu « der Region, in welcher der Impuls ein eigenes Gesetz » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>95</sup> darstellt. Dewey konzipiert auf diese Art und Weise 1922 ein Selbst, das sich als Handeln und durch das Handeln mit dem imminenten Unbekannten konfrontiert und dieses versucht zu integrieren. Diese Spannung zwischen dem aktuellen Selbst und dem bevorstehenden zukünftigen unbekannten Selbst gehört zu Deweys Auffassung des Selbst, welches sich primär als Prozess, als Werden, beschreiben lässt. Nach diesem Modell des Selbst stellen *habits* das Bekannte und Impulse das Auftreten des Neuen dar. 1922 beschreibt Dewey den Grundmechanismus der Entwicklung des Selbst als eine Bewegung der Integration des Neuen in das Alte durch einen Prozess der bewussten Suche und des Konfliktes zwischen *habits* (S. 126). Die Darstellung dieses Prozesses, der zu einer ontologischen Veränderung des Selbst und einem neuen Gleichgewicht dessen führt, erinnert an den in fünf Phasen artikulierten Prozess des Denkens in *Democracy and Education* (MW 9, S. 157; s. 1.4), durch welchen das Selbst zu einem Verständnis des Neuen gelangt, welches wiederum nur durch ein Handeln bestätigt werden kann. *Habits* stellen für Dewey Bedingungen intellektueller Effizienz dar und die Bildung von *habits* impliziert den Beginn einer intellektuellen Spezialisierung bzw. Automatisierung, welche nur ein Denkprozess auf deren Geeignetheit überprüfen kann (MW 14, S. 121). Dewey beschreibt somit das Selbst als ein sich immer wieder neu definierendes Gleichgewicht zwischen Altem und

---

<sup>94</sup> « Impulse is a source, an indispensable source, of liberation; but only as it is employed in giving habits pertinence and freshness does it liberate power » (MW 14, S. 75).

<sup>95</sup> « [T]he region in which impulse is a law unto itself » (MW 14, S. 75).

Neuem, Routine und Unbekanntem. Hierbei nimmt er nicht nur ein werdendes Selbst, sondern vielmehr eine sich verändernde Welt an. Dementsprechend ist eine konstante Transformation der Bedingungen der Realität das, was eine konstante Anpassung älterer *habits* fordert und eine Kluft zwischen Routine und womöglich idealisiertem Bekannten einerseits und stetig bevorstehendem Neuen andererseits impliziert (vgl. z.B. S. 41)<sup>96</sup>. Das, was eine nur an abstrakten Idealen orientierte Ethik nicht zu erfassen vermag, ist es Dewey zufolge, dass genau diese Kluft strukturell ist und, dass das Moment der Anpassung und Auseinandersetzung mit dem Neuen ein Kernmoment der Ethik darstellt. Deweys psychologisches Modell des Selbst von *Human Nature and Conduct* rückt *habits* ins Zentrum der Struktur des Selbst, welche sich nicht nur auf dem Niveau des Einzelnen erfassen lassen, sondern vielmehr als Institutionen, im Sinne dauerhafter Muster menschlicher Beziehungen, zu verstehen sind. Dewey bemüht sich, die Gefahren zu beleuchten, die eine Kristallisierung der *habits* mit sich bringt, wenn diese die Tendenzen der Erkundung, Entdeckung und Kreation und damit die Originalität des Kindes nicht zum Ausdruck kommen lässt (MW 14, S. 70f.). Anders gesagt, gelten für Dewey vielfältige *habits* als Desideratum, da sie ein breiteres Wahrnehmungsfeld der Realität und deren Vorhersage erlauben (S. 123). Hierbei bezieht sich sein Begriff von *habit* auch auf Denk- und Fühlgewohnheiten<sup>97</sup>, welche sich strukturell nicht so leicht verändern lassen (S. 77). Eine weitere bedeutsame und erwünschte Eigenschaft der *habits* ist nach diesem Modell des sozialen Selbst die Flexibilität. Diese gilt für Dewey als Voraussetzung für einen intergenerationalen Wechsel, der die Erneuerung der Gesellschaft ermöglicht (vgl. S. 73)<sup>98</sup>. Dewey stellt sich eine moralische Entwicklung des Selbst vor, die strukturell eine Entlastung von ständiger moralischer Aktivität im traditionellen Sinne benötigt (S. 112), d.h. eine Entwicklung, die den Raum braucht, um sich selbst in Frage zu stellen. Hierbei sieht er das Spiel und die Kunst als Momente der Bereicherung der Bedeutung des Lebens sowie der Freigabe neuer Sinnhorizonte, die sich nicht direkt auf einen Moralkodex oder spezielle Aufgabe zurückführen lassen (S. 111f.). Deweys psychologisches

---

<sup>96</sup> Der Originaltext lautet: « Moralists in short have failed to recall that a severance of moral desire and purpose from immediate actualities is an inevitable phase of activity when habits persist while the world which they have incorporated alters. Back of this failure lies the failure to recognize that in a changing world, old habits must perforce need modification, no matter how good they have been » (MW 14, S. 41).

<sup>97</sup> Diese stellen für Dewey "*embodied habits*" dar (vgl. MW 14, S. 77).

<sup>98</sup> Der Originaltext lautet: « When customs are flexible and youth is educated as youth and not as premature adulthood, no nation grows old » (MW 14, S. 73).

Modell in *Human Nature and Conduct* möchte vor diesem Hintergrund einen Begriff des Selbst liefern, das als Vereinheitlichungsprinzip für fragmentierte Verhaltensschemata gelten soll. Die Vielfältigkeit der *habits* und deren mögliche Widersprüchlichkeit in den verschiedenen Bereichen des Lebens – Kirche, Business, Politik, Kunst, etc... – brauchen eine Moral, welche neue Impulse aus diesen verschiedenen Bereichen wahrnimmt und harmonisch integriert; eine Moral, die mit Wandel umgehen kann (S. 91). Diese Auffassung der Rolle des Selbst als vereinheitlichendes Prinzip lässt sich als moralisches Desideratum verstehen, welches als ästhetisches Kriterium zum Ausdruck gebracht wird (s. 2.3) und sich als idealisierte Antwort auf die Wahrnehmung einer Fragmentierung der Realität problematisieren lässt (s. 3.1.2).

Hinter und vor dieser Vorstellung steht Deweys Annahme einer ständig werdenden Realität und eines Lebens, das « nur durch Erneuerung fortgesetzt wird » (S. 115; Übersetzung A.D.)<sup>99</sup>. Vor diesem Hintergrund lässt sich Deweys Unterscheidung zwischen der *education* und deren kontinuierlichen qualitativen Rekonstruktion von *habits* einerseits und ausserordentlichen Krisen und deren Bruch steifer *habits* andererseits verstehen. Dementsprechend gelten zum einen die Reflexion als der schmerzhafteste Versuch einer neuen Anpassung von *disturbed habits*, und zum anderen Emotionen als ein Nebeneffekt nicht harmonisch wirkender *habits* (MW 14, S. 54)<sup>100</sup>. Deweys Modell des Selbst sieht Impulse als eine Gelegenheit für die notwendige Erneuerung des Selbst als Antwort auf eine sich schnell verändernde Welt. Hierbei sollten Intelligenz und Reflexion als Instrumente wirken, um « alte Sachen auf neue Art und Weisen zu tun, und somit um neue Ziele und Mittel zu strukturieren » (S. 118; Übersetzung A.D.)<sup>101</sup>. Dewey führt in diesem Zusammenhang das Bild des *habit* als ein Boot ein und deutet auf den Unterschied zwischen den Optionen hin, entweder das Boot im Hafen zu verankern und es da zu lassen bis es zum morschen Wrack wird oder es aber nicht festzumachen und dem Belieben jedes widersprüchlichen Windstosses auszuliefern (ebd.). Ein Spektrum an Alternativen zwischen diesen zwei Gegensätzen, des kompletten Stillstandes einerseits oder der willkürlichen Veränderung des Selbst

---

<sup>99</sup> « Life is perpetuated only by renewal » (MW 14, S. 115).

<sup>100</sup> « Emotion is a perturbation from clash or failure of habit, and reflection, roughly speaking, is the painful effort of disturbed habits to readjust themselves » (MW 14, S. 54).

<sup>101</sup> « Escape from the clutch of custom gives an opportunity to do old things in new ways, and thus to construct new ends and means » (MW 14, S. 117f.).

andererseits, stehen für Dewey zur Verfügung und diese zu finden, durch den Rekurs auf Beobachtung, Gedächtnis, Analyse und Reflexion, ist für ihn das Geschäft des Geistes und der Intelligenz (ebd.): Dadurch sollten sich alte *habits* an die sich verändernde Welt anpassen. Diese Stelle erweist sich aus zwei Gründen als besonders interessant. Der eine ist formeller, der andere ist inhaltlicher Natur. Erstens bietet diese Stelle ein wiederkehrendes formelles Muster in Deweys Argumentation an, welches darin besteht, zwei extreme Optionen – die für die zwei Pole eines Dualismus stehen können – aufzuzeigen und eine dritte Option zu liefern, die als Alternative zu den ersten zweien gilt, und somit den Dualismus, der den ersten zwei Optionen innewohnt, zu überwinden vermag. Zweitens passt dieses Bild der *habits* als Boot, das in *Human Nature and Conduct* in Bezug auf Deweys Modell des Selbst vorgestellt wird, gut zu einer Darstellung des moralischen Realismus des Autors. Die Verankerung des Boots könnte demnach für eine kurzsichtige Rigidität des Selbst, die nicht mehr mit dem Fluss der Ereignisse umgehen kann, stehen und die Auslieferung des Boots an willkürliche Windstöße für einen absoluten moralischen Relativismus: Diesen beiden Optionen steht Deweys moralischer Realismus als Alternative zur Verfügung. Sein Anliegen ist es 1922, sich als Grundlage für eine soziale Psychologie auf eine Realität zu beziehen, welche sich empirisch erfassen lässt. Darin ist Deweys Versuch einzuordnen, sich von einer Auffassung von Idealen zu befreien, die abstrakt ist, d.h. von der Konkretheit deren praktischer Realisierung absieht. Deweys Anliegen, ist es dabei, hervorzuheben, dass erst die Realisierung jeglicher Ideale, deren Implementierung in die Praxis – d.h. im Rahmen eines Prozesses –, deren tatsächliche Bedeutung bestimmt. Das daraus hervorgehende Ergebnis ist eine Auffassung von Ethik, welche die Existenz moralischer Fakten annimmt und moralische Standards als relativ zu einem sozialen Selbst konzipiert. Beide Annahmen lassen sich im folgenden Kapitel diskutieren.

## 2.2 Das Selbst als moralische Instanz

« And since we live in a moving world, they [rigid habits] plunge us finally against conditions to which they are not adapted and so terminate in disaster »

Dewey MW 14, S. 147

In diesem Kapitel wird dafür argumentiert, dass eine Analyse des Selbst als ontologisches und psychologisches Konstrukt die Bedeutung, die Dewey ihm zuschreibt, nicht erschöpfen würde: Das Selbst gemäss Dewey sollte wesentlich auch als moralische Kategorie verstanden werden und spielt eine relevante Rolle als normative Instanz (LW 7, S. 285). Dementsprechend geht es im Folgenden insbesondere darum, diese normative Dimension des Selbst zu untersuchen, um aufzuzeigen, warum das Selbst sich so gut eignet, als zentraler Gegenstand der Dewey'schen Pädagogik des Werdens interpretiert zu werden. Dafür wird nicht nur auf *Human Nature and Conduct*, sondern auch explizit auf das fünfzehnte Kapitel von *Ethics* (1932), "The Moral Self", Bezug genommen. Es wird dadurch beabsichtigt, die Breite der Phänomene zu definieren, auf welche die Begriffe "Moral" und "moralisches Selbst" in diesem Kapitel verweisen und schliesslich die normativen Ansprüche der Dewey'schen Ethik in Bezug auf das Selbst darzustellen. Bei der Einführung von Deweys psychologischer Sprache des Selbst (2.1) wurde schon auf den ethischen Wert der Entwicklung des Selbst durch seine Auseinandersetzung mit dem Neuen hingewiesen. Im Folgenden lohnt es sich, einige der normativen Vorstellungen, die Deweys Verständnis des Selbst mit sich bringt, zu vertiefen, da diese eine Grundlage für die Diskussion der Bedeutung seiner Pädagogik darstellen.

Ausgangspunkt für Deweys ethische Reflexion – sowie für sein Verständnis der demokratischen Lebensform und der Wissenschaft – ist ein Selbst, das *per definitionem* als sozial zu verstehen ist. Dewey bringt diese Idee wie folgend zum Ausdruck: « Die Moral ist eine Frage der Interaktion einer Person mit ihrer sozialen Umwelt sowie das Laufen eine Interaktion der Beine mit einer physischen Umwelt »

(MW 14, S. 219; Übersetzung A.D.)<sup>102</sup>. Dabei präzisiert er, dass die Art des Laufens nicht nur von der Kraft und der Fähigkeiten der Beine abhängt, sondern auch vom Umfeld, in dem man läuft (ebd.). Deswegen spielt es eine wichtige Rolle, ob dieses Umfeld ein Moor, eine gepflasterte Strasse, ein sicherer Weg, oder ein Weg voll gefährlicher Fahrzeuge ist (ebd.). Die Metapher, zu der Dewey an dieser Stelle greift, hilft dabei, zwei grundlegende Annahmen seiner Ethik nachzuvollziehen. Die erste ist die Relevanz der Analyse der Verhältnisse innerhalb der Gesellschaft und innerhalb der einzelnen sozialen Gruppen, die als Grundlage für seine pädagogischen Vorstellungen gilt. Wenn Dewey ein kultureller Relativismus moralischer Standards zugeschrieben werden kann, ist dies im Sinne der hier oben präsentierten Metapher zu verstehen: Ein ethisches Urteil über die Qualität des Handelns des Selbst kann ausgesprochen werden, nur wenn das soziale Selbst – das wesentlich zur Definition des Einzelnen beiträgt – in Betracht gezogen wird. Die zweite Annahme hat direkt mit der ersten zu tun und betrifft Deweys Kritik am ethischen "Individualismus", d.h. grob formuliert, der These, dass dem Individuum in Fragen der Moral Vorrang vor den Forderungen und Interessen der Allgemeinheit gegeben wird bzw. dass es dem Handeln des Einzelnen an einem sozialen Ziel mangelt. Diese ethische These basiert wiederum nach Dewey auf der ontologisch falschen Prämisse, es sei möglich, das Individuum als ein von seinen sozialen Verbindungen isoliertes Atom zu denken<sup>103</sup>. Das Verhalten des Einzelnen lässt sich ihm zufolge nur in Anbetracht seiner Verhältnisse zu den sozialen Gruppen, die seine *habits* beeinflussen, beurteilen und die Tatsache, dass er gut oder schlecht moralisch handelt, sowie das Urteil über sein Verhalten sind « Fakten *innerhalb* der Gesellschaft » (S. 218; Übersetzung A.D.)<sup>104</sup>, anders gesagt, soziale Phänomene, deren moralischer Wert sich innerhalb eines gewissen sozialen Kontexts beurteilen lässt. Aus diesem Grund sei die moralische Miss- bzw. Billigung eines Verhaltens nicht auf den Mangel eines sozialen Zieles, sondern auf die Art der von ihr implizierten sozialen Verhältnisse zurückzuführen (ebd.).

---

<sup>102</sup> « Morals is as much a matter of interaction of a person with his social environment as walking is an interaction of legs with a physical environment » (MW 14, S. 219).

<sup>103</sup> Das ist gemäss Dewey die Ausgangsannahme der "*subjective morals*": « But subjective morals taken wholesale sets up a solitary self without objective ties and sustenance » (MW 14, S. 41).

<sup>104</sup> « [F]acts *within* society » (MW 14, S. 218; kursiv im Original).

Dewey definiert in *Human Nature and Conduct* die Ethik als « connected with actualities of existence, not with ideals, ends and obligations independent of concrete actualities » (MW 14, S. 225). Mit diesem Ausdruck bezieht er sich primär auf die Interaktionen des Selbst und deren Folgen. Darunter sind wiederum nach Dewey Fakten und nicht Ideale oder ausser-empirische Realitäten jeglicher Art zu verstehen. Daraus folgt eine Auffassung von Ethik, die strukturell eine soziale Dimension hat: Die ethische Qualität des Sozialen kann gut oder schlecht sein und die Ethik fängt mit der Wahrnehmung dieser Unterschiede an (ebd.). Hierbei sind für Dewey Phänomene wie z.B. der Wille und das menschliche Glauben und Urteilen als empirisch zu erfassen, d.h. deren Einfluss auf das menschliche Verhalten soll in Betracht gezogen werden, damit sie als Gegenstand ethischer Betrachtungen berücksichtigt werden können. Im Angesicht der empirischen Natur der sozialen Fakten, die zum Gegenstand ethischer Betrachtungen zu machen sind, lässt sich die Ethik nach Dewey als wissenschaftliche Forschung und Methode verstehen. Sie hat für ihn aber weniger mit der Wahrnehmung von Fakten zu tun, als damit, die Realität durch die Verwendung dieser Wahrnehmung zu verändern (S. 206). Darüber hinaus stellt für Dewey die Tatsache, dass diese Fakten wahrgenommen werden, schon an sich eine Veränderung der Realität dar, da die Fakten, durch deren Wahrnehmung, in einen neuen Kontext des Vorausschauens und des Urteilens eingebettet werden (ebd.). Wenn man die Frage nach der Quelle oder den Quellen der Normativität und deren Begründbarkeit stellen würde, wäre Deweys Antwort, dass die Autorität der Ethik im Leben zu suchen ist. Damit ist gemeint, dass die ethische Autorität keine Option ist, die sich infrage stellen liesse. Es lohnt sich hier, auf Deweys Worte direkt zu verweisen:

« Why employ language, cultivate literature, acquire and develop science, sustain industry, and submit to the refinements of art? To ask these questions is equivalent to asking: Why live? And the only answer is that if one is going to live one must live a life of which these things form the substance. The only question having sense which can be asked is how we are going to use and be used by these things, not whether we are going to use them. Reason, moral principles, cannot in any case be shoved behind these affairs, for reason and morality grow out of them.. But they have grown into them as well as out of them. They are there as part of them. No one can escape them



if he wants to. He cannot escape the problem of how to engage in life, since in any case he must engage in it in some way or other--or else quit and get out. In short, the choice is not between a moral authority outside custom and one within it. It is between adopting more or less intelligent and significant customs » (MW 14, S. 57f.).

An dieser Stelle präsentiert Dewey die moralische Dimension der menschlichen Entwicklung als ein unbestreitbares Datum, das keiner weiteren Begründung bedarf. Dazu sind aber ethische Fragen nach dieser Vorstellung als Fragen der Anwendung intelligenter und signifikanter Verhaltensmuster zu formulieren und die Bedeutung und der Wert dieser Darstellung normativer Fragen lässt sich in dieser Arbeit separat diskutieren bzw. kritisch hinterfragen (s. 3.1.2). Deweys Anliegen hierbei ist es, die Vorstellung infrage zu stellen, dass das ethische Wissen eine separate Kenntnisdomäne darstellt, die sich speziell auf eine ausser-empirische Realität (z.B. die Seele) bezieht. Dementsprechend gäbe es auch, wie Dewey präzisiert, kein spezielles Organ oder keinen speziellen Agenten (z.B. Bewusstsein oder Intellekt), die für das ethische Wissen verantwortlich sind (MW 14, S. 129). Moralische Fakten gehören nach seiner Vorstellung der normalen Entwicklung des Lebens und Wissen und moralisches Wissen stellen zwei mögliche Ergebnisse des Handelns unter vielen möglichen (vgl. S. 130). Einerseits gelten als polemisches Ziel der Dewey'schen Kritik autoritäre Vorstellungen des Richtigen und des Falschen, die das moralische Urteilen von den Mitteln und den Tests anderer Wissensformen isolieren (S. 131). Andererseits lässt sich hier Deweys Naturalismus klar identifizieren bei seiner Kritik gegen alle Theorien<sup>105</sup>, welche die Annahme teilen, dass die Ethik einen separaten Ursprung, eine unterschiedliche Natur und ein anderes Schicksal als die natürlichen Strukturen und die Entwicklung der menschlichen Natur hat (ebd.)<sup>106</sup>. Die in dieser Arbeit vertretene These ist es, dass Deweys pädagogische Thesen nur auf der Grundlage einer "Metaphysik des Werdens"<sup>107</sup> nachvollzogen werden können: Antworten auf ethische

---

<sup>105</sup> Dewey bezeichnet diese Theorien als « intuition theories of moral knowledge » (MW 14, S. 131).

<sup>106</sup> Die These, dass « [m]oral conceptions and processes grow naturally out of the very conditions of human life » (LW 7, S. 308; kursiv im Original), wird von Dewey auch im zweiten Teil von *Ethics* vertreten.

<sup>107</sup> Der Rekurs auf den Begriff der "Metaphysik" möchte hier selektiv nur eine der Fragen innerhalb des breiten Feldes dieser Grunddisziplin der Philosophie ansprechen und zwar jene über die « Dinge, die sich nicht verändern ». Das "Werden" stellt ein Hauptmerkmal der Realität dar, auf welches Deweys Bild der Realität nicht verzichten kann (s. Einleitung).

Fragen sind für ihn nicht ausgehend von der Vorstellung eines statischen idealen Selbst, sondern in der Betrachtung der Richtung der Bewegung, der Entwicklung des Selbst zu suchen (LW 7, S. 307). Das Selbst ist demnach als eine dynamische Entität zu verstehen und die Ethik hat aus der Dewey'schen Perspektive mit Qualität und Zukunft zu tun: Erstens betrifft das Ethische die Qualität des Selbst und zweitens hat Ethik mit Handlungen zu tun, die unserer Kontrolle unterliegen (MW 14, S. 18). Was den ersten Punkt angeht, schreibt Dewey, dass keine quantitativen Unterschiede bei deliberativen Prozessen, die in Entscheidungen mit einem ethischen Wert münden, auf dem Spiel stehen, sondern dass es bei diesen Prozessen darum geht, zu welcher Art von Person der Eine wird und welche Art von Selbst und von der Welt *in fieri* ist (MW 14, S. 150)<sup>108</sup>. Es ist ein komplexes Netz von Entscheidungen und Ereignissen, Entwicklungen und Anpassungen, Neuigkeiten und Erbschaften, welche, miteinander addiert, die Welt wiedergeben, die dem Menschen als Sinnhorizont dient (vgl. ebd.). Eine Analyse des von Dewey vorgeschlagenen Begriffs des Selbst ist in der Lage, dieses Bild zu ergänzen, d.h. zu zeigen, dass sich die Komplexität dieses Netzes auf einmal nicht rekonstruieren lässt (s. 3.1.3). Anders formuliert, muss man hierbei gemäss Dewey mit einer gewissen Undurchsichtigkeit, mit einem Residuum, mit gewissen strukturellen Grenzen bei der menschlichen Fähigkeit, die Bedeutung der Welt zu erfassen (und deren Entwicklung vorherzusagen), rechnen.

Darüber hinaus muss ein anderer Punkt berücksichtigt werden, und zwar, dass sich die ethische Qualität des Selbst nach Dewey nicht von den Folgen dessen Handelns für das Handeln Anderer trennen lässt (MW 14, S. 106)<sup>109</sup>. Diese Vorstellung zeigt den Pragmatismus in Deweys Begriff des Selbst: Demgemäss sollte das moralische Selbst nicht getrennt von seinen Taten gedacht werden und hiermit wird dieses sozusagen in die Praxis gebracht, d.h. das Selbst wird als empirisch erfassbar konzipiert. Nicht nur gilt das Handeln als Ausgangspunkt und Gegenstand ethischer Betrachtungen, sondern sind die Folgen des Handelns das, was Dewey 1927 in *The Public and Its Problems* ins Zentrum seiner Definition der Öffentlichkeit stellt, als die Gruppe aller, welche

---

<sup>108</sup> Der Originaltext lautet: « In short, the thing actually at stake in any serious deliberation is not a difference of quantity, but what kind of person one is to become, what sort of self is in the making, what kind of a world is making » (MW 14, S. 150).

<sup>109</sup> Der Originaltext lautet: « [...] every person learns to recognize to some extent the quality of an act on the basis of its consequences in the acts of others. But even without this judgment, the exterior changes produced by an act are immediately sensed, and being associated with the act become a part of its quality » (MW 14, S. 106).

indirekt und ernsthaft von den Folgen des Handelns Dritter positiv oder negativ betroffen sind (LW 2, S. 257). Dieser Bezug auf das Handeln und Deweys Interaktionismus stellen zwei unabdingbare Prämissen seiner Bildungsphilosophie dar. In *The Self and Choice*, dem ersten Abschnitt von *The Moral Self*, bringt Dewey die für seine ethischen Vorstellungen grundlegende Idee zum Ausdruck, dass das Prinzip der Einheit des Selbst und des Handelns dem typisch ethischen Urteilen zugrunde liegt (LW 7, S. 288). Das Selbst wird in Kontinuität mit seinen Taten konzipiert und somit sozusagen externalisiert: Das Selbst besteht nach diesem Bild aus den Handlungen, die dieses betreffen (Cunningham 1995). Die Zuerkennung moralischen Wertes nur dem Selbst oder dem Handeln sind für Dewey eine Quelle falscher ethischer Vorstellungen. Eine Priorisierung des Selbst aus einer ethischen Perspektive ist das, was Tugendethiken nach Dewey implizieren, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf das Gute bei Personen und deren innere Einstellung richten und somit den tatsächlichen Wert der Ergebnisse des Handelns nicht anerkennen. Diese Kritik betrifft nach dem Autor jede Ethik, die die Tugend als einen Wert an sich vorsieht (LW 7, S. 285) sowie auch die kantische Ethik aufgrund deren Behauptung, das Selbst sei das oberste und exklusive moralische Ziel, unabhängig von seinem Handeln (ebd.)<sup>110</sup>. Das Handeln lässt sich nach Dewey nicht auf ein Mittel für das Ziel eines guten Selbst reduzieren, sondern soll seine zentrale Stelle in der Ethik beanspruchen: Beide, das Selbst und die Folgen des Handelns, spielen aus einer ethischen Perspektive eine unabdingbare Rolle. Um das Verhältnis zwischen Handeln und Selbst zu beschreiben, greift Dewey in diesem Zusammenhang wie folgend auf die Analogie des Baus eines Hauses. Einerseits lassen sich die Backsteine (das Verhalten des Selbst) als Mittel verwenden, um das Haus (die Folgen des Handelns) zu bauen, andererseits stellen diese nach dem Bau ein Teil des Hauses dar (S. 286): das Handeln « bildet, enthüllt und testet das Selbst » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>111</sup>. Für eine Priorisierung des Handelns zuungunsten des Selbst sind hingegen nach Dewey

---

<sup>110</sup> Dies sei gemäss Dewey in der kantischen These implizit, dass der gute Wille als höchstes Gut zu betrachten ist (LW 7, S. 285). Dewey hinterfragt in *Human Nature and Conduct* Kants moralische Vorstellung, indem er das kantische Verständnis von "Vernunft" als die logische Folge einer falschen Trennung moralischer Prinzipien und Idealen von der *experience* kritisch betrachtet (MW 14, S. 168ff.).

<sup>111</sup> « To use a somewhat mechanical analogy, bricks are means to building a house, but they are not mere means because they finally *compose* a part of the house itself; if being a part of the house then reacted to modify the nature of the bricks themselves the analogy would be quite adequate. Similarly, conduct and consequences are important, but instead of being separate from the self they form, reveal, and test the self » (LW 7, S. 286; kursiv im Original).

die frühen utilitaristischen Theorien zu kritisieren, welche die Dispositionen des Selbst nicht genug berücksichtigen bzw. auf Mittel für gewisse Folgen reduzieren (S. 288), welche nach einem einzigen Prinzip ethisch beurteilt (bzw. auf ein einziges Prinzip reduziert) werden.

Nach Deweys Rekonstruktion konzipieren Tugendethiken die Tugend als festes Merkmal eines Subjektes und das impliziere wiederum ein Verständnis des ethischen Urteils vor dem Hintergrund einer Logik des Seins. Indem Deweys Beschreibung des Selbst das Handeln für zentral hält, kann er folgenden Wechsel vollziehen: Das Selbst wird aus der Domäne des Seins entzogen und der Domäne des Werdens zurückgegeben, wo es seiner Vorstellung nach zugehört. Demnach beziehe sich die Ethik auf die dynamische Entwicklung des Selbst, die in jeder Handlung immer wieder infrage gestellt wird. Das gilt besonders für die typischste Aktivität des Selbst, die Wahl. Das Selbst bringt nach Dewey Vorlieben und Dispositionen mit sich. Dazu kommt es durch bewusste Wahlprozesse<sup>112</sup> zu einer Veränderung oder Bestätigung seiner Präferenzen, d.h. zu Entscheidungen, die das zukünftige Selbst gestalten bzw. in gewissem Masse erneuern (LW 7, S. 287). Dieses Phänomen wird bei kritischen Entscheidungen besonders ersichtlich aber es betrifft auch als wenig relevant erachtete Entscheidungen: Indem die eine oder die andere Entscheidung getroffen wird, wird eigentlich ausgewählt, zu welcher Art des Selbst die oder der Eine wird. Anders formuliert, wickelt sich, durch die Entscheidungen, die das Selbst trifft, der Prozess der Entdeckung welcher Art von Person, man werden will, ab (ebd.)<sup>113</sup>. Es gilt hierbei erneut hervorzuheben, dass die Bildung des moralischen Selbst nach diesem Modell als Prozess zu konzipieren ist, welcher weder auf das Handeln noch auf das Selbst verzichten kann, da die beiden so eng miteinander verwoben sind – sodass Dewey Aristoteles These zustimmen würde, « die Güte eines guten Menschen glänzt durch seine Handlungen » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>114</sup>. Anders gesagt, setzt moralische Bildung für Dewey die Wahrnehmung der Verbindung zwischen dem Handeln und dessen Qualität, d.h. dessen ethischem Wert, welche das zukünftige Handeln des

---

<sup>112</sup> « Deliberation has an important function in this process, because each different possibility as it is presented to the imagination appeals to a different element in the constitution of the self, thus giving all sides of character a chance to play their part in the final choice » (LW 7, S. 287).

<sup>113</sup> « [...] in choosing this object rather than that, one is in reality choosing what kind of person or self one is going to be » (LW 7, S. 287).

<sup>114</sup> « Moreover, as Aristotle said, the goodness of a good man shines through his deeds » (LW 7, S. 287).

Selbst beeinflussen wird, voraus. Die Deliberationsprozesse des Selbst, die zu einem ethischen Urteilen führen, lassen sich nach Dewey nicht auf eine Berechnung von Quantitäten reduzieren (MW 14, S. 151), da diese den ethischen Wert der Folgen des Handelns nicht wahrnehmen kann. In diesem Sinne lässt sich die Ethik ökonomischen Modellen nicht gleichstellen, da die Erstere eine Reduktion der Vielfältigkeit der Handlungen und der Realität auf ein einziges Kriterium strukturell ablehnt (S. 152) und von dieser Vielfältigkeit ausgeht. In diesem Zusammenhang kritisiert Dewey auch den Utilitarismus und dessen hedonistische Variante, da diese die Vielfältigkeit der Ethik auf ein einziges Prinzip (das Wohlergehen oder das Empfinden von Lust und Freude) reduziere (S. 149f.). Es lohnt sich darüber hinaus, die Stelle in "*The Uniqueness of Good*", dem achtzehnten Kapitel von *Human Nature and Conduct*, zu erwähnen, an der Dewey die Idee zum Ausdruck bringt, dass das Gute in Bezug auf seine Qualität, nie zweimal dasselbe ist (S. 146). Hiermit verteidigt er die Einzigartigkeit jeder Situation und jeder Handlung, die sich nie genau demselben Kontext zuordnen lassen. Diese Vielfältigkeit, die seinem Pragmatismus innewohnt, schliesst eine Auffassung von Ethik als Annäherung an ein letztes Ziel aus, da diese eine illegitime Reduktion der Realität vorsieht: Die Ethik hat für Dewey vielmehr mit der Fähigkeit zu tun, die Komplexität der Realität, die das Selbst betrifft, sowie dessen miteinander verwobene *habits*, zu verstehen und zu steuern (S. 36). Dazu muss jedoch für Dewey auch an die Grenzen der menschlichen Fähigkeit, die Realität zu steuern, sowie an die Zufälligkeiten, die diese Steuerung beeinträchtigen bzw. verhindern können (ebd.), erinnert werden (s. 3.1.3).

### 2.2.1 Selbst und (soziales) Interesse

« In truth, only that self is good which wants and strives energetically for good consequences; that is, those consequences which promote the well-being of those affected by the act »

Dewey LW 7, S. 288

Im Folgenden wird auf Deweys Verständnis des Begriffes des Interesses detaillierter eingegangen: Dieser eignet sich, um die enge Verwobenheit von Deweys normativen und deskriptiven Thesen zu zeigen. Anhand von seiner Definition von Interesse kann man sich Deweys Modell des Selbst annähern und aufgrund dessen sozialer Natur gewisse Auffassungen von Egoismus und Altruismus im Sinne Deweys kritisch hinterfragen sowie einige normative Vorstellungen des Autors hervorheben.

Deweys Definition des Begriffs des Interesses geht vom zentralen Prinzip seiner Ethik aus, d.h. von der Identität des Selbst und des Handelns, und kann mithilfe seiner Auffassung von "Motiven für das Handeln" verstanden werden. Ein *per definitionem* aktives handelndes Selbst schliesst die Vorstellung aus, dass Motive und Motivation als externe Faktoren gelten, die das Verhalten des Selbst beeinflussen, da diese Vorstellung wiederum auf einem passiven Selbst basiert (LW 7, S. 289). Dewey unterscheidet hierbei zwischen zwei verschiedenen Bedeutungen, die dem Begriff "Motiv" zugeteilt werden. Die erste: Motive sind die wahrgenommenen oder gedachten Gegenstände, die eine Veränderung der Richtung einer Aktivität beeinflussen (S. 290). Dazu präzisiert er, dass sich Motive nicht als Stimuli der Umwelt interpretieren lassen, die von aussen als Gründe für das Handeln gelten. Vielmehr sind Stimuli das, was die Richtung einer schon bestehenden Aktivität verändert (ebd.). Stimuli stellen einen sehr wichtigen Verhaltensfaktor dar, sollen aber nicht deswegen als Grund für das Handeln verstanden werden: Auf derselbe Art und Weise liesse sich nach Dewey die Sichtung einer Landzunge von einem Seemann als Faktor für die Kursänderung seines Schiffes aber nicht als Antrieb für die Schifffahrt lesen (ebd.). Deweys Reflexion der Bedeutung von Motiven und Stimuli führt ihn dazu, auf der Grundlage seines Interaktionismus und seiner Auffassung von assoziiertem Leben (in dem das Verhalten des Einzelnen wichtige Folgen für das Leben der Anderen hat), die Versuche, das Verhalten der Mitmenschen zu beeinflussen, als eine konstante Lebensfunktion zu verstehen (S. 292). Viele Bereiche des Lebens, wie der Handel, der Journalismus oder die Politik haben nach Dewey diese Lebensfunktion als gemeinsamen *modus operandi*. Vor allem aber gilt diese Funktion als Grundlage für Deweys Verständnis der *education*, welche sich nach seiner Auffassung als eine Umgestaltung des Verhaltens des Selbst definieren lässt (ebd.). Die zweite Bedeutung von "Motiven" heisst hingegen: Motive sind die Interessen, die den Kern des Selbst bilden und die Prinzipien für das Verständnis des Verhaltens des

Selbst liefern (S. 290)<sup>115</sup>. Ein Motiv ist also für Dewey die Bewegung des Selbst zu einem Ganzen, sodass ein Wunsch des Selbst (z.B. Hunger) mit einem Gegenstand (z.B. Essen) so vollständig integriert wird, dass diese Bewegung als zwingendes Ziel ausgewählt wird (ebd.)<sup>116</sup>. Dieses aktive Verhältnis zwischen dem Selbst und gewissen Gegenständen sollte nicht als eine Abstraktion behandelt werden, die als Antrieb für das Handeln gilt (ebd.): Sowohl Hunger als aber auch Mitleid, Wohlwollen oder Grausamkeit sind nach Deweys Verständnis nicht etwas, das das Selbst besitzt, sondern vielmehr etwas, das das Selbst ist, Modalitäten seines Handelns (ebd.). Somit sollte die Identität von Selbst und Handeln bewahrt werden, die ihm so wichtig ist. Es ergibt sich daraus ein Verständnis des Selbst, nach dem das Selbst die Gegenstände, mit denen es zu tun hat, sozusagen hypertrophisch einverleibt, im Sinne, dass sich das Selbst getrennt von diesen Gegenständen nicht mehr denken lässt – und diese wiederum gleichzeitig zum Teil des Selbst werden (LW 7, S. 291f.).<sup>117</sup> Dewey definiert als "Interesse" jede konkrete Verbindung vom handelnden Selbst mit einem Gegenstand und Ziel (S. 290)<sup>118</sup>, d.h. jede dominante Richtung des Handelns, die vom Selbst ausgewählt wird. Die objektive Seite eines Interesses besteht im Gegenstand, um den man sich kümmert, auf den man achtet, der dem Selbst am Herzen liegt (S. 191): So stellen Kinder das Interesse der Eltern oder die Malerei oder die Musik das Interesse eines Künstlers dar (S. 190). Auf dieser Grundlage soll hervorgehoben werden, dass die Interessen des Selbst eine relevante Rolle bei der Definition des Selbst spielen. Dazu kommt es aber auch, dass jedes Selbst in verschiedenen Kontexten handelt und sich anhand unterschiedlicher Interessen definieren lässt. D.h., je nachdem, welche diese Interessen eines Selbst sind, sind die Art des Selbst sowie dessen Werte anders (S. 295f.).

Ausgehend von diesem Verständnis des Begriffs des Interesses und von der Identität zwischen dem Selbst und dem Handeln, das *per definitionem* gewisse Gegenstände

---

<sup>115</sup> Der Originaltext lautet: « The term "motive" is thus ambiguous. It means (1) those *interests* which form the core of the self and supply the principles by which conduct is to be understood. It also (2) signifies the *objects*, whether perceived or thought of, which effect an alteration in the direction of activity » (LW 7, S. 290; kursiv im Original).

<sup>116</sup> Der Originaltext lautet: « It is the movement of the self as a whole, a movement in which desire is integrated with an object so completely as to be chosen as a compelling end » (LW 7, S. 290).

<sup>117</sup> « Error arises when we think of the object as if it were something wholly external to the make-up of the self, which then operates to move the foreign self » (LW 7, S. 191f.).

<sup>118</sup> « Any concrete case of the union of the self in action with an object and end is called an interest » (LW 7, S. 190).

betrifft und in die Definition des Selbst integriert, lassen sich nach Dewey die Begriffe des Egoismus und des Altruismus anders als in der ihm vorangehenden philosophischen Tradition betrachten, wonach individualistisches Handeln als tadelnswert und soziales Handeln als positiv zu bewerten ist (MW 14, S. 218; vgl. dazu LW 7, S. 294f.). Nach seiner Definition von Interesse ist das Handeln jedes Einzelnen in gewissem Masse immer "interessiert" und "selfish"<sup>119</sup>, insofern sich das Handeln vom Selbst nicht trennen lässt und eine Richtung, ein Ziel vorsieht: « We can't help being individual selves, each one of us » (MW 14, S. 202). Dabei soll aber nach Dewey daran erinnert werden, dass das Selbst unabhängig von Verbindungen zu anderen Mitmenschen und vom Umgang mit ihnen nicht denkbar ist (LW 7, S. 298). In Anbetracht dieser zwei Elemente verliert die Diskussion über den moralischen Wert von Egoismus oder Altruismus an Bedeutung, die Dewey als das Produkt gewisser intellektueller Bedingungen einer Zeit sieht, in der das Individuum als ontologisch primär und dessen Verhältnisse zu anderen Individuen sekundär galten (Popp 2008, S. 157). Darüber hinaus möchte Dewey die Frage über egoistisches oder altruistisches Handeln auf die Motivation des moralischen Handelns zurückführen. Sein Anliegen besteht darin, zu zeigen, dass Interessen in einem sozialen Umfeld gebildet werden (LW 7, S. 299)<sup>120</sup>. Wenn dies berücksichtigt wird, dann lassen sich auch Eigenliebe und Altruismus nicht als ursprüngliche Elemente der menschlichen psychologischen Veranlagung, sondern als "gelernte Dispositionen"<sup>121</sup> (S. 293), als gelernte Art und Weisen, auf gewisse Situationen zu reagieren, interpretieren<sup>122</sup>. Dewey identifiziert dazu Sozialisationsprozesse als Vermittler dieser Dispositionen und beschreibt bei den Sozialisationsprozessen die Bildung einer Haltung der Sozialisierten, welche sie dazu führt, die Folgen des eigenen Handelns zu berücksichtigen<sup>123</sup> sowie, falls diese nicht

---

<sup>119</sup> Dewey entwickelt sein Argument detailliert in *Human Nature and Conduct* (vgl. MW 14, S. 194f.). Dazu bezeichnet das Adjektiv "uninterested" eigentlich eine bedeutungslose d.h. apathische Routine (LW 7, S. 296).

<sup>120</sup> Die hier angesprochenen Thesen von *Ethics* werden auch in verkürzter Form im 26. Kapitel von *Democracy and Education "Theories of morals"* präsentiert (LW 9, S. 356-370), im Kontext einer Diskussion über die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Erkenntnis und Verhalten für (schulische) Bildung. In diesem Kapitel werden von Dewey u.a. die Dualismen "Inneres-Äusseres", "Pflicht-Interesse", "Intelligenz-Charakter" und "Soziales-Moralisches" kritisch hinterfragt.

<sup>121</sup> "Acquired disposition" im Originaltext.

<sup>122</sup> Das Ziel seiner Kritik ist hier das britische ethische Theoretisieren, die die Frage nach Egoismus und Altruismus als den Kern der moralischen Spekulation gelesen hat (LW 7, S. 292f.).

<sup>123</sup> Dewey liefert zahlreiche Beispiele negativer Folgen von Aktionen, die aus altruistischen Absichten entstehen können, wie z.B. im Fall der *welfare* oder des Almosens, die zu Abhängigkeitsdynamiken und Autonomieverlust führen können (LW 7, S. 295 & S. 301).



erwünscht sind, das zukünftige Handeln so anzupassen, damit es andere Folgen haben wird: Die Miss- bzw. Billigung, die die Erwachsenen als Reaktion auf das Handeln der Kinder ausdrücken, spielt in diesem Entwicklungsprozess eine wesentliche Rolle (ebd.).

Nach Deweys Vorstellung mangelt unreflektiertes mechanisches Handeln an moralischer Qualität und ist deswegen an sich moralisch weder gut noch schlecht, hingegen soll ein bewusster Bezug zu den Vor- und Nachteilen des Handelns für die Mitmenschen zum Teil des Ziels der Handlung des Einzelnen werden (LW 7, S. 293). Darüber hinaus lässt sich das Gute für den Einzelnen nach diesem Schema parallel zum Wohle der Anderen – und deren Verhältnis zueinander – entdecken (ebd.). Dieser ist ein wichtiger Punkt, der sich als logische Folge des Interaktionismus als Prämisse des Dewey'schen Denkens lesen lässt. Die Reflexion des moralischen Selbst kann dementsprechend nicht vom Gedanken der Pluralität und des Zusammenlebens absehen und diese von ihm angenommenen und nicht diskutierbaren Merkmale der Realität gelten als Rahmen für seine normativen Vorstellungen über das Selbst. In diesem Fall erläutert er, dass eine Aktion sich moralisch negativ beurteilen lässt, wenn sie unfair und rücksichtslos auf die Rechtsansprüche der Anderen ist (LW 7, S. 294). In seiner Behandlung der Frage über den ethischen Wert von Egoismus und Altruismus thematisiert Dewey dazu die Sozialität als Bedingung für das menschliche Leben und kennzeichnet die Fähigkeit, die Vielfalt der Beziehungen und Verbindungen des Selbst zu erkennen, als an sich moralisch gut<sup>124</sup>. Eine Aktion ist nicht positiv oder negativ moralisch zu beurteilen, da an sich "individualistisch" oder "sozial", sondern geht es bei deren moralischen Bewertung darum, die Qualität und den Grad der Wahrnehmung von Verbindungen, die sie impliziert, einzuschätzen, sowie wie diese verwendet werden (MW 14, S. 218). Deweys moralische Botschaft enthält eine grundlegende Kritik am Dualismus zwischen dem Einzelnen und der sozialen Gruppe und eine Analyse seiner Auffassung des Selbst macht dies deutlich, indem sie zeigt, dass die Bedeutung des Selbst von einer Dynamik des Werdens innerhalb einer sozialen Gruppe abhängt. In *The Inclusive Nature of Social Interest* schreibt der Autor, dass « die

---

<sup>124</sup> In *Human Nature and Conduct* schreibt Dewey: « [...] the recognition that good is always found in a present growth of significance in activity protects us from thinking that welfare can consist in a soup-kitchen happiness, in pleasures we can confer upon others from without. [...] good is the same in quality wherever it is found, whether in some other self or in one's own. An activity has meaning in the degree in which it establishes and acknowledges variety and intimacy of connections » (MW 14, S. 202).

Rücksicht für das Selbst und für andere beide sekundäre Phasen eines normalen und kompletten Interesses sind: Die Rücksicht für das Wohlergehen und die Integrität der sozialen Gruppe, von denen wir einen Teil bilden » (LW 7, S. 299; Übersetzung A.D.)<sup>125</sup>. Wenn Dewey die Ethik als eine die Sozialität betreffende Frage präsentiert, hebt er gleichsam die komplexe Interdependenz des Einzelnen und der Gruppe hervor. Die moralisch relevante Frage, die daraus folgt, ist jene nach den Modalitäten, die das Nachgehen sowohl den Interessen des Einzelnen als auch den sozialen Interessen erlaubt. Diese sind nach Dewey *per definitionem* miteinander kompatibel, da die Entwicklung des Einzelnen und die Entwicklung der sozialen Gruppe zusammen zu denken und in gewissem Masse voneinander abhängig sind (S. 300). So sehr sein Appell an Reziprozität, Kooperation, Fairness, Gerechtigkeit, Objektivität, Unparteilichkeit und an eine sympathetische Disposition des Einzelnen als Bedingungen für moralisch gutes Handeln (S. 297ff.) als naive Idealisierungen wirken mögen, soll für ihn realisiert werden, dass ein unaufgeklärtes Wohlwollen keine Lösung für komplexe politische Probleme darstellt. (S. 300). Die Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse und der Folgen des Handelns besitzt an sich einen moralischen Wert, welcher *per se* jedoch keine Lösung der Probleme des Zusammenlebens darstellt. Die Rücksicht für sich selber und für Andere stellt vor diesem Hintergrund keinen direkten Grund für ein gewisses Handeln dar, sondern soll zu einer Reflexion der vom Handeln betroffenen Verhältnisse und dessen Folgen führen. Dies betrifft nach Dewey direkt den Kern ethischer Überlegungen, die als wesentliches Prinzip « einen konstant expandierenden und sich verändernden Sinn dessen, was die konkreten Realitäten der menschlichen Verhältnisse auffordern » (S. 302; Übersetzung A.D.)<sup>126</sup>, haben. Das Merkmal dieses Prinzips ist eine strukturelle Offenheit, die das werdende Selbst und seine Verhältnisse zu einer Umwelt, die sich auch konstant entwickelt, kennzeichnet. Aufgrund dieses Veränderungs- und Expansionsprozesses kann kein weiteres abstraktes Prinzip festgelegt werden, das von den jeweiligen konkreten Kontexten des Zusammenlebens absieht. Interessanterweise impliziert dieses moralische Prinzip eine kognitive Dimension, die die Bedeutung der konkreten Realitäten der menschlichen

---

<sup>125</sup> « [R]egard for self and regard for others are both of them secondary phases of a more normal and complete interest: regard for the welfare and integrity of the social groups of which we form a part » (LW 7, S. 299).

<sup>126</sup> « [...] a constantly expanding and changing sense of what the concrete realities of human relations call for » (LW 7, S. 302).

Verhältnisse betrifft. Die Wahrnehmung dieser Bedeutung hat einerseits einen moralischen – d.h. normativen Wert –, andererseits impliziert sie ein Verständnis der Ontologie der Realität. Mit Dewey kann man, so meine These, das Licht auf das enge Verhältnis zwischen Deskriptionsmöglichkeiten der Realität und normativen Ansprüchen werfen: Seine antidualistische Kritik zeigt, wie die beiden so sehr voneinander abhängig sind. Ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit ist es dementsprechend zu zeigen, inwieweit Deweys moralische Vorstellungen ohne seine Auffassung eines werdenden Selbst und einer *per definitionem* unvollendeten Bildung nicht konzipierbar wären.

Deweys normative Frage wird in Bezug auf das Selbst so formuliert: « The real moral question is what *kind of* a self is being furthered and formed. And this question arises with respect to both one's own self and the selves of others » (LW 7, S. 295). Eine moralische Bewertung des Selbst kann nicht von der Qualität des Interesses, das das Selbst kennzeichnet, absehen. Eine Aktion lässt sich als selbstlos oder uneigennützig beschreiben, wenn sie von einem intellektuell fairen und unparteiischen Interesse kennzeichnet ist, das das Wohlwollen des eigenen Selbst zu Ungunsten der anderen nicht priorisiert (S. 296)<sup>127</sup>. Das moralisch gute Handeln ist für Dewey das eines Selbst, das den Verhältnissen zu den Anderen treu und nicht isoliert ist (S. 302)<sup>128</sup>. Diese Priorisierung der *community* zu Ungunsten des Individualismus und des geteilten Lebens zu Ungunsten des Eigennützigen bringt den Sinn der Dewey'schen Ethik zum Ausdruck, welche die Aufgabe hat, die Bedeutung des Zusammenlebens zu untersuchen, zu bewahren und zu entwickeln. So sehr diese Auffassung nicht unproblematisch, idealisierte oder zu einseitig sei (s. 3.1.2), vermag sie den Fokus moralischer Bildung auf ein « lebendiges und ständig erneuertes Interesse für die Mitmenschen und die Bedingungen und Gegenstände, die deren Entwicklung fördern », (LW 7, S. 302; Übersetzung A.D.)<sup>129</sup> als Schlüssel zur Glückseligkeit zu setzen. In Anbetracht einer sich schnell verändernden Welt, in der Menschen

---

<sup>127</sup> "Selbstlos" oder "uneigennützig" sind jedoch Adjektive, die Dewey womöglich an sich kritisch hinterfragen würde, da sie die Idee vermitteln, es sei möglich, ein Handeln ohne einen Bezug auf das Selbst zu konzipieren (vgl. MW 14, S. 194f.) – und somit würde man das zentrale Prinzip seiner Ethik, d.h. die Identität des Selbst und des Handelns, verletzen.

<sup>128</sup> Dewey schreibt: « The *kind of* self which is formed through action which is faithful to relations with others will be a fuller and broader self than one which is cultivated in isolation from or in opposition to the purposes and needs of others » (LW 7, S. 302; kursiv im Original).

<sup>129</sup> « No amount of outer obstacles can destroy the happiness that comes from lively and ever-renewed interest in others and in the conditions and objects which promote their development » (LW 7, S. 302).

Lösungen für das Zusammenleben suchen, meint Dewey, die Rolle des Selbst im moralischen Leben definieren zu können:

« The final word about the place of the self in the moral life is, then, that the very problem of morals is to form an original body of impulsive tendencies into a voluntary self in which desires and affections centre in the values which are common; in which interest focusses in objects that contribute to the enrichment of the lives of all. » (LW 7, S. 302f.)

Somit präsentiert Dewey als moralische Frage die Bildung eines freiwilligen Selbst, dessen Wollen, Zuneigung und Interessen auf die geteilten Werte einer *community* gerichtet sind. Die *community* lebt von einem angemessenen Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe und was das Handeln des Einzelnen betrifft, sollte der bewusste Bezug auf das gemeinsame Wohlfühlen nach Dewey in gewissen Situationen als Imperativ gelten und in vielen anderen strukturell nicht prädominant sein (LW 7, S. 297). Eine sympathetische Haltung den Anderen gegenüber sollte nach Dewey von einer aufmerksamen Untersuchung feiner und indirekter Verhältnisse und der Folgen des Handelns begleitet werden (S. 298), damit das Wohlfühlen des Einzelnen und der *community* verfolgt werden können. Diese Vorstellung Deweys bringt einerseits seinen Glauben an die Möglichkeiten einer (allzu idealisierten) harmonischen Bildung des Selbst zum Ausdruck (s. 2.3), im Sinne einer immer neu zu leistenden Gestaltung der Verhältnisse zwischen dem Einzelnen und der *community*. Andererseits zeigt sich Deweys Appell an die Untersuchung der Realität und an die Analyse der sozialen Verhältnisse, die die *community* kennzeichnen, als moralischer Aufruf, der als Bedingung für deren Veränderung und Verbesserung in der Zukunft gelten soll.

### 2.2.2 Selbst und Zukunft

« A human being is held accountable in order that he may learn; in order that he may learn not theoretically and academically but in such a way as to modify and--to some extent--remake his prior self »

Dewey LW 7, S. 304

Die Hervorhebung des Selbst als dynamische Entität, welche strukturell der Zukunft gegenüber offen ist, gilt als Grundlage für die Rekonstruktion der Dewey'schen Pädagogik, die diese Arbeit als eine Pädagogik des Werdens zu interpretieren beabsichtigt. Diese erlaubt, die pädagogischen Folgen von Deweys ontologischen Annahmen hervorzuheben: Um das Merkmal der strukturellen Offenheit des Selbst der Zukunft gegenüber gerecht zu werden, sollte auch die Beschreibung der moralischen Dimension des Selbst nach Deweys Verständnis eine bedeutende Rolle der Zukunft zumessen. Im Folgenden wird dementsprechend die Rolle der Dimension der Zukunft für Dewey bei seiner Behandlung – in Bezug auf das Selbst – der Themen der Verantwortung und der Freiheit angesprochen. Diese beiden Begriffe sind zentral für Deweys Verständnis der moralischen Dimension des Selbst (LW 7, S. 303) und werden hier analysiert, wie sie im fünften Abschnitt von *The Moral Self* "Responsibility and Freedom" aus der revidierten Auflage von *Ethics* und im fünfundzwanzigsten Kapitel vom *Human Nature and Conduct* "What is Freedom" präsentiert werden.

Die am Anfang dieses Abschnitts zitierte Stelle aus "Responsibility and Freedom" (LW 7, S. 304) spricht die Verbindung zwischen Moral, Lernprozessen und Selbst an. Lernprozesse lassen sich nach Deweys Verständnis von Bildungsprozessen nicht scharf trennen. Die praktische Relevanz der Lernprozesse, die nicht theoretisch oder akademisch zu verstehen sind, besteht für ihn darin, dass sie auf eine gewisse Art und Weise das frühere Selbst neu bilden. Die Bedeutung dieser Veränderung und Neugestaltung des Selbst lässt sich wiederum nur verstehen, wenn man das zukünftige Handeln des Selbst berücksichtigt. Der moralischer Wert eines Lernprozesses bezieht sich nach dieser Auffassung darauf, dass gewisse Lernprozesse das Selbst dazu führen, in der Zukunft anders als vor dem Lernprozess zu handeln: Lernprozesse mit solchen

Folgen lassen sich dementsprechend als Bildungsprozesse lesen, die das Selbst umgestalten. Dazu argumentiert Dewey weiter: Da der Mensch in der Lage ist, durch Lernprozesse, sein Handeln zu verändern, kann er eine Verantwortung für sein Handeln tragen. Er erklärt in derselben Passage, dass Babys, Dummköpfe und Verrückte nicht für ihr Verhalten haftbar gemacht werden, da sie nicht in der Lage sind, zu lernen und dadurch ihr Selbst zu verändern. Die praktische Relevanz der Veränderungen des Selbst als Folge von Lernprozessen ist das, was für Dewey die Wichtigkeit der Verantwortung ausmacht (ebd.). Hierbei wird Bildsamkeit als Voraussetzung für das Zuspochen und die Unterstellung moralischer Verantwortung gehalten. Dazu hat die Verantwortung für Dewey einen sozialen, objektiv empirischen Charakter und sollte nicht als Angelegenheit des Innenlebens identifiziert werden (MW 14, S. 9). Als Bezugsrahmen für eine moralische Bewertung gelte das Leben der sozialen Gruppe und als Kriterium für die Bewertung gelte die Qualität der Folgen des Handelns des Selbst für Dritte. Die soziale (Miss)Billigung des Handelns spielt dazu für Dewey eine sehr relevante Rolle bei der Bildung des Selbst, da sie ein effektives Mittel darstellt, um das zukünftige Handeln des Selbst zu beeinflussen, d.h. seine *habits* zu bilden und dadurch das Selbst zu verändern (S. 217)<sup>130</sup>. Das soziale Haftbarmachen für die vollbrachten Taten soll dementsprechend nach Dewey primär in Hinblick auf die Möglichkeit, dem zukünftigen Handeln des Selbst eine (andere) Richtung zu geben, d.h. eine (andere) Art von Zielen auszuwählen, und nicht als Beurteilung an sich des Geschehens betrachtet werden (ebd.; LW 7, S. 303f.). Anders gesagt, sollte nach Dewey die Prospektivität des moralischen Urteilens – und nicht dessen Retrospektivität – hervorgehoben werden. Dieser Fokus entspricht seiner pragmatistischen Perspektive auf das Selbst, das den vielfältigen Entwicklungen der Praxis ausgesetzt ist. Sowohl eine ontologische Definition des Selbst als auch dessen moralische Dimension beziehen nach Deweys Verständnis die Zukunft mit ein: Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Interpretation der Dewey'schen Pädagogik als eine Pädagogik des Werdens möchte diese strukturelle Offenheit des Selbst der Zukunft gegenüber, dessen dynamischen Charakter und dessen strukturelle unvollendete

---

<sup>130</sup> Dewey schreibt dazu: « No argument about causation can affect the fact, verified constantly in experience, that we can and do learn, and that the learning is not limited to acquisition of additional information but extends to remaking old tendencies. As far as a person becomes a different self or character he develops different desires and choices. Freedom in the practical sense develops when one is aware of this possibility and takes an interest in converting it into a reality » (LW 7, S. 306).

Bildung als unverzichtbare, zentrale Züge seiner Pädagogik hervorheben. Das allmähliche Haftbarmachen des Kindes für das eigene Handeln soll nach Dewey primär als eine Unterstellung von Verantwortung verstanden werden, damit das Kind dazu kommt, das Verhältnis zwischen dem eigenen Handeln und dessen Folgen wahrzunehmen. Darin besteht seine Bedeutung für die Bildung des Selbst. Diese Wahrnehmung solle in der Zukunft zu einem bewussteren Umgang mit dem eigenen Handeln und dessen Anpassung an die Umweltbedingungen bzw. an die vorhandenen sozialen Verhältnisse führen: Die Unterstellung von Verantwortung soll, anders gesagt, zur Entwicklung verantwortungsvollen Handelns beitragen. Die Tatsache, dass jede Aktion ein Bildungspotenzial für das Selbst hat, sofern sie durch die Bildung von *habits* das zukünftige Handeln des Selbst beeinflussen kann, gilt für Dewey als die theoretische und praktische Basis der Verantwortung (LW 7, S. 304), denn « [w]e cannot undo the past; we can affect the future » (ebd.).

Dewey möchte mit seiner Psychologie des Selbst und der Betonung der Bildung von *habits* empirisch fassbare Elemente vorschlagen (vgl. z.B. MW 14, S. 18), die dazu beitragen sollen, objektivere Grundlagen für eine Diskussion ethischer Werte in Hinblick auf das Zusammenleben zu erhalten. Moralische Auffassung und Prozesse sollen dadurch die konkreten Bedingungen des menschlichen Lebens berücksichtigen und nicht in eine ideale Domäne des Innenlebens oder des Ausser-natürlichen verbannt werden. Der Kontrapunkt dieser sich in den Jahren stärker werdenden empiristischen Tendenz in Deweys Denken ist es, dass die Bedeutung der Verantwortung von ihm nicht an sich, sondern in Hinblick auf deren praktische Relevanz analysiert wird. Dasselbe kann über den Begriff der Freiheit gesagt werden, deren Unterstellung als Voraussetzung für jegliche Rede von Verantwortung gilt (Reichenbach 2001, 13f.). Dewey behauptet diesbezüglich, dass der Weg zur Freiheit in der Kenntnis der Fakten liegt, die dem Selbst erlaubt, diese Fakten in Verbindung zu den eigenen Wünschen und Zielen zu verwenden (MW 14, S. 209), d.h. die Freiheit setzt ein Bewusstsein der Möglichkeiten voraus, die dem Selbst zur Verfügung stehen, in Anbetracht der aktuellen Lebensbedingungen (ebd.) und der Folgen des eigenen Handelns. Hierbei ist für Dewey eine Frage der Intelligenz, Ereignisse als Teil einer sich entwickelnden, werdenden Realität zu verstehen, ohne ausser-natürliche Ideale anzunehmen (S. 215). Der Mensch muss sich mit dieser Realität auseinandersetzen und versucht, die vor ihm stehenden zukünftigen Möglichkeiten intelligent zu steuern. Diese Kontrolle ist nach

Dewey der Kernpunkt der menschlichen Freiheit (S. 214): Nicht im Sinne, dass der Mensch die Gegenwart nutzt, um die Zukunft zu kontrollieren, sondern, dass die Einsicht in die Zukunft als Mittel für die Verfeinerung und Ausdehnung des gegenwärtigen Handelns als Folge von Auswahl- und Deliberationsprozessen gilt (S. 215). Diese Einsicht in die Zukunft erlaubt das Entstehen der moralischen Unterscheidung zwischen Besserem und Schlechterem (ebd.) und eine bewusste Entscheidung für das Eine oder das Andere. Dabei ist es absichtlich von "Besserem" und "Schlechterem" die Rede, und nicht von "Gutem" und "Bösem". Diese letzten Kategorien gehören einem Verständnis der Welt als statischer Entität, wobei Deweys Perspektive immer wieder auf die Dynamis des Werdens hinweist und auf die Kluft zwischen dem entstehenden Neuen und den Versuchen des Selbst, dieses zu verstehen und darauf zu reagieren. Diese Dynamik der Anpassung gilt als Horizont für jegliche Moral, stellt allerdings keinen festen, sondern einen sich bewegenden Horizont dar, der nur Wachstum im Sinne einer unvollendeten Entwicklung vorsieht. In Anbetracht dieser Vorstellungen über die Natur der Realität, d.h. über Deweys Metaphysik des Werdens, sollte die Freiheit nicht als etwas Angeborenes verstanden werden, sondern als etwas, das man erwirbt, inwieweit man sich der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten bewusst wird und man aktiv versucht, eine neue Gestaltung des Selbst nicht auszuschliessen (LW 7, S. 306; vgl. Schlögl 2014). Deweys Vorstellung der Freiheit enthält die Fähigkeit, wirksam zu handeln, Pläne auszuführen, diese in Anbetracht neuer Bedingungen anzupassen, sowie anzuerkennen, dass Wollen und Auswahl Faktoren sind, die das Handeln beeinflussen (MW 14, S. 209). Dazu hebt Dewey die Spannung zwischen einer gewissen Harmonie des Menschen mit seiner Umwelt und der Tatsache, dass er dem Zufall ausgeliefert ist, hervor (S. 211). Dieses zufällige Element, das als das nicht voraussehbare Neue auf das Selbst zukommt, muss beim Verständnis der Möglichkeiten und Grenzen der Bildung des Selbst strukturell berücksichtigt werden (s. 3.1.3):

« In addition to security and energy in action, novelty, risk, change are ingredients of the freedom which men desire. Variety is more than the spice of life; it is largely of its essence, making a difference between the free and the enslaved » (MW 14, S. 212).



Der letzte Punkt, der in Bezug auf Deweys Verständnis des Begriffes der Freiheit angesprochen werden muss, ist sein Interaktionismus und die in seinen Schriften wiederkehrende Kritik gegen die individualistische, philosophische Tradition des frühen Liberalismus. Diese geht von der Existenz isolierter Individuen aus, die an sich vollständig und unabhängig von den anderen sind, und deren Sozialität als sekundäres Merkmal zu denken ist. Solche ontologische Prämisse hat als Folge für Dewey einen Begriff der Freiheit als *readymade* Besitz eines Einzelnen, die, um zur Realität zu werden, nur äussere Einschränkungen zu beseitigen braucht (LW 11, S. 290). Diese Vorstellung der Freiheit als Unabhängigkeit von sozialen Bindungen ignoriert die soziale Natur des Selbst und mag moralische Vorstellungen stützen, die eine Unmöglichkeit anstreben. Tröhler argumentiert dafür, in Bezug auf *The Public and Its Problems*, dass Deweys Verständnis des Begriffes der Freiheit als der Schlüssel gilt, um Deweys kritische Hinterfragung des Individualismus und des Liberalismus zu verstehen (Tröhler 2000, 162f.). Dewey schreibt ein paar Jahre nach diesem Werk, in *The Supremacy of Method in The Quest for Certainty*, dass die Fähigkeit, die kumulative Integration von komplexen historischen Wechselwirkungen zu analysieren und entsprechend zielgerichtet zu agieren (LW 4, S. 197), bedeutet, über unsere Freiheit verfügen zu können (S. 199f.). Anders gesagt, ist die Freiheit für ihn das Ergebnis der Analyse der Komplexität der *experience* und eine angemessene bewusste Reaktion darauf. Die entgegengesetzte These, dass die Freiheit ein Ziel an sich sei und auf einem natürlichen Zustand der Menschheit basiere, ist nach Dewey grundsätzlich falsch und teilt mit der Ideologie des Individualismus eine falsche Prämisse. Die Letztere besteht darin, dass das Individuum als a-sozial oder vor-sozial betrachtet werden kann. Dies werde als theoretisches Argument für die Not einer Begrenzung der Regierungsmacht, beispielsweise von John Locke entworfen, indem er versucht, ein vor-soziales atomares Individuum zu theorisieren, dem alle Assoziationsformen fremd sind, ausser solchen, die er selbst absichtlich und zwecks des Schutzes seiner eigenen Interessen ausgewählt hat (S. 289f.). Es sei beabsichtigt, damit die Idee zu rechtfertigen, dass das Ziel der politischen Herrschaft nur im Schutz der individuellen, angeblich natürlichen Rechte bestünde. Diese Argumentationslinie gilt für Dewey als Ursprung für die Ideologie des Liberalismus und findet in der französischen Revolution Ausdruck. Der Liberalismus wiederum ist nur eines der Merkmale der

verkommenen Gesellschaft, die Dewey in *The Public and Its Problems* als *Great Society* bezeichnet.

Deweys Verständnis des Selbst schliesst ein festes, vorgefertigtes, vollendetes Selbst aus, es sei denn als Ergebnis einer aufgehaltene Entwicklung (LW 7, S. 306). Eine Dynamik der Anpassung zur Umwelt und Veränderung dessen impliziert dazu nach Deweys Modell eine ständige Umgestaltung des Selbst, die den Weg für neue Entscheidungen und neue Verhaltensmuster bahnt. Bildung hat für Dewey dementsprechend mit der Überwindung von dem, was das Selbst in der Vergangenheit war, zu tun, d.h. eine Reihe von « Wünschen, Zuneigungen und *habits* » (S. 307; Übersetzung A.D.)<sup>131</sup>. Das alte habituelle Selbst ist nach Dewey jedoch nur ein Teil des Selbst, das auch strukturell dem Neuem ausgesetzt ist. Einerseits ist eine Dynamik der Anpassung unvermeidlich, andererseits gilt als Rahmen für moralische Entscheidungen die notwendige Wahl, die das Selbst zwischen dem alten starren Selbst mit seinen *habits* und den Bedürfnissen des zukünftigen Selbst treffen soll (ebd.). Vor diesem Hintergrund werden die Kriterien für eine gute moralische Entwicklung des Selbst, die Dewey liefert, ästhetisch konnotiert. Einerseits beziehen sie sich u.a. auf Harmonie, Flexibilität und Offenheit der Interaktionen, die das Selbst bildet, als Desideratum für seine moralische Bildung. Andererseits scheint das Wachstum des Selbst als das einzige Ziel an sich, das für die moralische Bildung des Selbst nach Dewey angestrebt werden soll (S. 306). Die Bedeutung dieser Ästhetik des moralischen Selbst ist allerdings eine separate Analyse wert (s. 3.1.2), denn an ihr können die Widersprüchlichkeit und Probleme der Dewey'schen Bildungsphilosophie gemessen werden.

Das Selbst sollte ins Zentrum der Dewey'schen Pädagogik gerückt werden, da dieses für Dewey den Kern der persönlichen Identität darstellt (LW 7, S. 306), die zusammen mit der Veränderung als ontologische Kategorie zu denken ist: Das Selbst ist strukturell als dynamische Identität zu verstehen, die nicht stillstehen kann und sich als Werden beschreiben lässt (ebd.)<sup>132</sup>. Die Qualität dieses Werdens ist der Ort, in dem nach Dewey der moralische Wert (*virtue*) des Selbst zu suchen ist (ebd.), wobei dieser sich allein anhand geschehenen Handelns nicht erkunden lässt, denn das, was nach

---

<sup>131</sup> « [D]esires, affections, and habits [...] » (LW 7, S. 307).

<sup>132</sup> « In the strictest sense, it is impossible for the self to stand still; it is becoming, and becoming for the better or the worse » (LW 7, S. 306).

Dewey primär zählt, ist die Form der moralischen Entwicklung des Selbst. Vor diesem Hintergrund liesse sich als moralisch gut das Selbst identifizieren, das (a) sich der unterschiedlichen zukünftigen Entwicklungen bewusst ist und (b) versucht, Öffnungen für das sich neu bildende Selbst zu finden<sup>133</sup>, d.h. es der Wachstumsforderung nachkommt (S. 307). Jedes andere Kriterium für die Bewertung des moralischen Status des Selbst sei nach Dewey konventionell (ebd.), und die Unterscheidung zwischen festem, starrem Selbst und sich bewegendem dynamischem Selbst ist die einzige, die für Dewey – in Bezug auf das Selbst – eine moralische Bedeutung hat. Das entspricht einer Vorstellung von Ethik, die sich mit strukturell offenen und zukunftsorientierten Prozessen auseinandersetzen muss, und einer Pädagogik des Werdens, die sich nicht an endgültigen Zielen festhalten kann und *per definitionem* deren eigenen Grenzen immer mit zu berücksichtigen hat.

### 2.3 *A Common Faith*

« The local is the ultimate universal, and as near an absolute as exists »

Dewey LW 2, S. 369

Die in der ersten Unterstudie dieser Arbeit dargelegte Analyse der Bedeutung des Primats des Sozialen nach Dewey hat gezeigt, dass der Begriff des Selbst vor dem Hintergrund gewisser ontologischer und erkenntnistheoretischer Annahmen verstanden werden soll. Dank dieser Analyse wurde die Relevanz des Interaktionismus für Deweys Pädagogik aus verschiedenen Perspektiven bewiesen: Dieser gilt als Grundbegriff, auf dessen Basis Bildungsprozesse des Selbst interpretiert werden sollten. Dazu wurde gezeigt, dass eine gewisse Vorstellung der Sozialität als normative Quelle von Deweys Pädagogik gilt. Deweys Position lässt sich als ein Pragmatismus sozialer Art klassifizieren (vgl. z.B. Oelkers 2009, S. 10f.), da die Wechselwirkungen zwischen Individuen die *interactions* sind, welche im Zentrum seiner Interessen liegen

---

<sup>133</sup> Dewey schreibt: « If we state the moral law as the injunction to each self on every possible occasion to identify the self with a new growth that is possible, then obedience to law is one with moral freedom » (LW 7, S. 307).

und die Auffassung eines *per definitionem* sozialen Selbst erlauben. Wenn man *The Public and its Problems* betrachtet, beschreibt Dewey darin den problematischen Charakter der Öffentlichkeit als fehlende Entstehung einer *Great Community*, welche die Entwicklung und Auferlegung der *Great Society* ausgleichen kann. Diese Spannung wird im Folgenden umformuliert und es wird gezeigt, dass sie auf eine religiöse Dimension des Dewey'schen normativen Begriffes des sozialen Selbst hindeutet, welche wiederum auf grundlegende Spannungen in Deweys Werk verweist.

« "Community" and community activities are becoming words to conjure with. The local is the ultimate universal, and as near an absolute as exists. It is easy to point to many signs which indicate that unconscious agencies as well as deliberate planning are making for such an enrichment of the experience of local communities as will conduce to render them genuine centres of the attention, interest and devotion for their constituent members » (LW 2, S. 369).

Dewey zeigt an einigen Stellen von *The Public and Its Problems* wie der obigen zitierten die Richtung für die Wiederezusammensetzung des zerteilten Gewebes der Öffentlichkeit bzw. des zersplitterten sozialen Selbst, auf. Als Voraussetzung dafür gilt die Wiederherstellung der *face-to-face* Verhältnisse zwischen den Mitgliedern kleiner *communities*. Dewey beansprucht, dass die lokale Dimension dieser Verhältnisse einen universellen Charakter annimmt. Im Unterschied zur Vergangenheit sollten die *communities* 1927 nach Dewey dem Netz der *Great Community* gehören, welche weder territoriale noch politische Grenzen kennt. Anders gesagt das, was in *The Public and Its Problems* thematisiert wird, ist das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Einheiten, seien sie als *communities* oder einzelnen Personen in ihrer eigenen Spezifität verstanden, und einer Öffentlichkeit, die wiederum auf den gemeinsamen Interessen der individuellen Einheiten basiert. Das von Dewey 1927 ungelöste Problem ist, wie sich die einzelnen *communities* an der Kommunikationsart der globalen *Great Community* beteiligen sollten und was sie dazu führen würde, gut miteinander zu harmonisieren (vgl. Tröhler 2000, S. 104). Dies ist das, was Tröhler die Spannung zwischen "*plurality and holistic development*" bezeichnet (2006, S. 173). Damit wird die Idee einer religiös inspirierten Entwicklung

im Sinne einer *education* vorgeschlagen, die die Aufgabe hat, eine Ganzheit zu bilden, und gleichzeitig zur Belebung vom *community*-Leben durch Wechselwirkung und Teilnahme am gemeinsamen Handeln und Kommunikation beizutragen (Tröhler 2006, S. 182).

Die Untersuchung der Voraussetzungen der Dewey'schen Auffassung des Selbst hat gezeigt, dass er die Sozialität der Menschen als Wechselwirkungsverhältnisse zwischen Einzelnen und Gruppen versteht. In seinem Verständnis einer demokratischen Bildung des Selbst werden die Perspektive des Einzelnen oder die Perspektive der Gruppe nicht *per se* bevorzugt, da die Lernprozesse, die zum Mensch-Werden führen, beide Dimensionen berücksichtigen müssen, sprich solche des Einzelnen als Mitglied einer *community*, und solche der *community* als einer aus Individualitäten zusammengesetzten Einheit. In *The Public and Its Problems* bekräftigt Dewey die Idee, dass die Vielfalt und die Komplexität der menschlichen Beziehungen nicht reduziert werden dürfen. Dies zu tun würde bedeuten, die Natur des Einzelnen als fragmentiert zu betrachten. Beispielweise könnte man bei der Betrachtung eines Individuums als Mitglied einer Konfession oder einer profitorientierten Interessengruppe bemerken, dass diese zwei Mitgliedschaften gegensätzliche, unversöhnbare Interessen haben (LW 2, S. 254ff.). Dies würde unberechtigt seine Einheit zersplittern und die Interaktion zwischen den verschiedenen Teilen der Gesellschaft ignorieren. Auf diese Art und Weise würde die Gesellschaft zur unrealen Abstraktion werden (S. 355). Aus demselben Grund ist die Frage über die Entstehung von Gesellschaften und Gruppen unreal oder die Frage über eine Versöhnung zwischen dem Individuellem und dem Sozialen irreführend, da sie auf falschen Prämissen basieren (ebd.).

Dewey beschreibt in *The Public and Its Problems* die Fragmentierung des Selbst wie folgend:

« There is too much public, a public too diffused and scattered and too intricate in composition. And there are too many publics, for conjoint actions which have indirect, serious and enduring consequences are multitudinous beyond comparison, and each one of them crosses the others and generates its own group of persons especially affected with little to hold these different publics together in an integrated whole » (LW 2, S. 319).

Die hier erwähnte Stelle bezieht sich auf dasselbe Problem, welches Tröhler als die Harmonisierung des Spezifischen mit dem Universalen bezeichnet (vgl. Tröhler 2000, S. 176ff.; 2006, S. 104) und welches eine Lösung erst mit *A Common Faith* 1934 (LW 9, S. 1-58) erhält. In diesem Werk werden menschliche und religiöse *experiences* als Synonyme betrachtet oder, anders formuliert, die Pluralität wird einer angenommenen Einheit – religiöser Natur – zugeschrieben (Tröhler 2006, S. 104). Tröhler hebt hervor, dass das Wesen der Öffentlichkeit einer *community* nach Dewey im Jahr 1927 nicht nur die Rationalität des Menschen betrifft (2000, S. 175ff.). Die menschliche *experience* würde verarmen, wenn die Relevanz von Phänomenen wie Emotionen oder Kunst nicht berücksichtigt wird, da diese auch zum Mensch-Sein gehören. Dementsprechend sollte auch der Begriff der Kommunikation angedacht werden. Die dahinterliegende Vorstellung ist es, dass Deweys Begriff der Demokratie als Bildung des sozialen Selbst schon eine religiöse Einstellung der Menschen voraussetzt, etwa ein holistisches Ideal der Verbundenheit der Menschen miteinander und mit der Welt, das mit *A Common Faith* explizit wird. In dieser Arbeit wird hervorgehoben, dass der Begriff der Demokratie eine normative Rolle in Deweys Pädagogik annimmt, insofern die Bildung des Selbst im Verhältnis zu einem Sozialisierungsprozess zu verstehen ist. Tröhler argumentiert dafür, dass der Begriff der Demokratie schon seit *My Pedagogic Creed* mit einer religiösen Botschaft geladen ist (2006). Wenn die *education* als Instrument der Verwirklichung der Demokratie zu begreifen ist, dann ist die religiöse Botschaft des Unternehmens der Erziehung schon in Deweys pädagogischem Credo vorhanden:

« I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life. I believe that every teacher should realize the dignity of his calling; that he is a social servant set apart for the maintenance of proper social order and the securing of the right social growth. I believe that in this way the teacher always is the prophet of the true God and the usherer in of the true kingdom of God » (EW 5, S. 95).

Aus dieser Perspektive ist der Lehrerberuf nicht nur ein Beruf, sondern auch eine Berufung. Die soziale Ordnung und das richtige soziale Wachstum, welche Dewey seit dem Anfang seiner Karriere behauptet, seien anzustreben, sind mit einem religiösen

Inhalt geladen. Anhand der Analyse der Begriffe der Demokratie und der *community* wurde bisher gezeigt, wie soziales Wachstum und soziale Ordnung zu begreifen sind. In Anlehnung an Tröhler (2006) lässt sich das Motiv der Realisierung des Königreiches Gottes auf der Erde als wesentliche Dimension interpretieren, die den sozialphilosophischen und pädagogischen Überlegungen Deweys unterliegt. Hierbei sollte die religiöse Basis des Dewey'schen Denkens nur in Anbetracht seiner Distanznahme vom Transzendentalismus und vom Supranaturalismus verstanden werden. Dewey behauptet, dass Güter nicht in einer übernatürlichen Realität zu suchen sind: Sie können hingegen in den konkreten Verhältnissen der Familie, der Nachbarschaft, der Bürgerschaft oder in den Unternehmen der Kunst oder der Wissenschaft gefunden werden (LW 9, S. 47). In *A Common Faith* bezweckt Dewey, das religiöse Element in der normalen *experience* zu identifizieren. Dies besteht aus einem Ideal, das das Handeln leitet, während die reine menschliche Vernunft nicht in der Lage ist, den umfassenden Sinn der Existenz zu begreifen (LW 9, S. 56)<sup>134</sup>. Dewey interessiert die Religion als natürliches Phänomen, dem man im Alltagsleben begegnet, und welches das harmonische Verhältnis des Individuums und zwischen dem Menschen und der Welt betrifft (Tröhler 2000, S. 177ff.). Anders gesagt, habe das Individuum nach Dewey in seiner Religiösität die Fähigkeit, sein Wesen und die Welt als Teil einer Gesamtheit zu verstehen. In diesem Sinne hat Deweys *common faith* weder mit Dogmen noch mit der Religion als Institution oder als Ritual zu tun. Dieser sollte die Funktion einnehmen, dank der Vorstellungskraft zu ermöglichen, ein Ideal in die Praxis umzusetzen. Die Menschen können dem « mysterious total of being », dem sie zugehören, und das sie als Universum bezeichnen, entgegentreten (LW 9, S. 56). Der Bildungsprozess des Selbst strebe dementsprechend die Harmonisierung einer gegebenen Pluralität an (MW 14, S. 129)<sup>135</sup>, sowohl in Bezug auf das Verhältnis der unterschiedlichen *habits* des Selbst miteinander als auch auf die Interaktion der einzelnen Mitglieder innerhalb einer sozialen Gruppe. Hinter dieser Vorstellung von Bildungsprozessen des Selbst steckt das Ideal einer Ethik mit einer unverzichtbaren sozialen Dimension, welche darin besteht, ein Bewusstsein des umfassenden Ganzen zu entwickeln (S. 226). Hierbei stösst Deweys empirische

---

<sup>134</sup> Zum Verhältnis zwischen Vernunft und experience s. 3.2.1.

<sup>135</sup> Dewey schreibt dazu: « Unity is something sought; split, division is something given, at hand » (MW 14, S. 129).

Sprache des Selbst jedoch an seine Grenzen, indem er versucht, das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gruppe unabhängig von situationsbezogenen Kontexten zu beschreiben. Das, was in der Lage ist, unabhängig von den einzelnen Kontexten als moralisches Desideratum zu gelten, d.h. ein harmonisches *community*-Leben, das die Fragmentierung des Selbst überwindet, zeigt seine "heilige" Natur, lässt sich aber weder näher beschreiben noch dementsprechend konkret realisieren<sup>136</sup>. Darin liegt eine grundlegende Spannung in Deweys pragmatistischem, theoretischem Vorschlag, der einerseits nur die Identifikation situativer kontextbezogener Bildungsziele vorsieht und andererseits doch ein harmonisches *community*-Leben als absolutes Bildungsziel theoretisiert, welches sich wiederum nicht weiter spezifizieren lässt. Die Religion gehört denn für Dewey zum Terrain des Unaussprechlichen und des Undefinierbaren (S. 181) und sein Harmonisierungsideal als Ziel für die Bildung des Selbst gilt als religiöser Orientierungsrahmen für seine Pädagogik. Diese möchte sich hingegen von leeren Idealen befreien und lebt von der Übersetzung von Idealen in mögliche konkrete Problemlösungen und Veränderungen der Praxis. Vor diesem Hintergrund hat das Ideal eines harmonischen *community*-Lebens für die Bildung des Selbst einen doppeldeutigen Wert bei der Beurteilung der normativen Ansprüche der Dewey'schen Bildungsphilosophie. Einerseits läuft dieses die Gefahr, als ein *per definitionem* sinnloses – d.h. zu vage und nicht in die Praxis übersetzbares – Ideal zu sein. Andererseits möchte dieses Ideal trotzdem einen Bezugspunkt für eine Bildungsphilosophie darstellen, die mit der strukturellen Unmöglichkeit der Erreichung endgültiger Ziele rechnet, sich als strukturell unvollendet deklariert, aber weiterhin die Entdeckung neuer Bedeutungen und Lösungen für das Zusammenleben anstreben muss. Anders gesagt, hat für Dewey die Hervorhebung gewisser ontologischer Merkmale der Realität, z.B. der Sozialität, einen Wert an sich als Bedingung für die Bildung des moralischen Selbst. Allerdings mag sein Vorschlag Erwartungen enttäuschen, wenn es darum geht, die Modalitäten der Verwirklichung dieser Bildung näher zu beschreiben (s. 3.1.2). Diese Unmöglichkeit gewinnt jedoch wieder an Wert, wenn deren struktureller Charakter gezeigt werden kann, da dies eine

---

<sup>136</sup> Dewey beschreibt Ethik und Religion wie folgend: « Morals, like war, is thought of as hell, and religion, like peace, as a respite. The religious experience is a reality in so far as in the midst of effort to foresee and regulate future objects we are sustained and expanded in feebleness and failure by the sense of an enveloping whole. Peace in action not after it is the contribution of the ideal to conduct » (MW 14, S. 181) – vgl. 3.2.1.



weniger offensichtliche Seite der Dewey'schen Bildungsphilosophie erkennen lässt, die aus einer allzu vereinfachten Feier der demokratischen Lebensform ausschert.

Deweys Verständnis der Religiosität in Bezug auf das soziale Selbst lässt sich darüber hinaus historisch kontextualisieren. Es lassen sich in diesem Sinne einige Präzisierungen hinzufügen, um Tröhlers Analyse des kulturellen Kontextes, in dem Dewey sich bewegt, zu beherzigen und die religiöse Dimension Deweys Pädagogik in einen grösseren historischen Rahmen einzubetten. Tröhler argumentiert dafür, dass der religiöse Wert der Idee einer demokratischen Erziehung in den USA in Deweys Zeiten nicht nur Dewey zuzuordnen ist, sondern auch dem Chicagoer Pragmatismus (2006). Als gemeinsamen Hintergrund der religiösen oder spirituellen Einstellung der Protagonisten des Chicagoer Pragmatismus sieht er den amerikanischen reformierten Protestantismus und er geht von der Idee aus, dass Themen wie die individuelle Verantwortung und das politische und demokratische Engagement je nach bekannter Konfession eine verschiedene Rolle spielen (Tröhler 2000, S. 94). Er identifiziert Dewey und seine Kollegen als Akademiker, die eine soziale Verantwortung auf sich angenommen haben und sich nicht für Bildung als Kultivierung, sondern eher als Mittel zur Erreichung sozialer Gerechtigkeit eingesetzt haben (Tröhler 2000, S. 94). Sie waren in ihrer Aktivität vom Geist des demokratischen Protestantismus geleitet und haben ein enges Netzwerk konstituiert (ebd.). Die Bemühungen um die Verwirklichung des demokratischen Gedankens der Figuren des amerikanischen Pragmatismus, die Dewey nahe waren, lassen sich als Reaktion auf die Industrialisierung und auf eine gewisse Reihe von wirtschaftlichen und sozialen Ereignissen betrachten und haben als Zweck die Realisierung des Königreiches Gottes auf der Erde (ebd.). Dementsprechend scheine das Ideal einer sozialen Einheit – mit seinem normativen Anspruch – die religiöse Dimension der *education* zu leiten. Einerseits gelte die Sozialfunktion der Schule dementsprechend als religiöse Arbeit (MW 4, S. 175 zitiert in Bellmann 2007b, S. 142) und die *education* als « the fundamental method of social progress and reform » (EW 5, S. 93 zitiert in Bellmann 2007b, S. 142). Andererseits liege im Begriff der *community* ein « grundlegender Einstellungswandel, in dem die je gegebenen Denk- und Handlungskontexte imaginär im Blick auf Universum und Menschheit erweitert werden » (Bellmann 2007b, S. 24). Diese Vorstellung ist für Deweys Verständnis des Selbst relevant, denn dieses finde in der *community* den Kontext für seine Bildung, d.h. die Möglichkeiten einer

Erweiterung der eigenen Grenzen, deren Dimensionen für Dewey sowohl örtlich als auch zeitlich zu verstehen sind, indem Erziehung und Bildung nicht nur die Überwindung und den Ausbau lokaler Verhältnisse ermöglichen, sondern auch die Tradierung der Kultur von einer Generation zur Anderen mit einschliessen.

### 3. Moralische Bildung

« The final word about the place of the self in the moral life is, then, that the very problem of morals is to form an original body of impulsive tendencies into a voluntary self in which desires and affections centre in the values which are common; in which interest focusses in objects that contribute to the enrichment of the lives of all »

Dewey LW 7, S. 302f.

In dieser Unterstudie wird Deweys Vorschlag einer Bildung des moralischen Selbst durch die Fokussierung auf drei Fragen untersucht, welche erlauben, die Grenzen und Möglichkeiten seiner Bildungsphilosophie aufzuzeigen. Dieser Untersuchung dienen als Grundlage die (sozial)philosophischen Vorstellungen des Autors und der Begriff des moralischen Selbst, die in den ersten zwei Unterstudien dieser Arbeit vorgestellt wurden: Davon ausgehend lassen sich Deweys Auffassung des Selbst als Voraussetzung für seine pädagogischen Thesen und seine Pädagogik als Projekt einer Bildung des moralischen Selbst interpretieren. Die dieser Arbeit zugrundeliegende Idee ist auf die Intuition zurückzuführen, dass der Begriff des moralischen Selbst einen Zugang zu den deskriptiven und normativen Dimensionen von Deweys Pädagogik und deren problematischem Verhältnis erlaubt. Die Analyse dieser Dimensionen zeigt hierbei, dass das Projekt einer Bildung des moralischen Selbst ein Umdenken erfordert, an welchem der Wert Deweys Vorschlags für die systematische pädagogische Reflexion gemessen werden kann.

Lernprozesse spielen in Deweys Schriften eine wesentliche Rolle, aber Deweys Pädagogik auf eine Lerntheorie zu reduzieren würde bedeuten, die Rolle des Selbst als moralische Instanz zu ignorieren. Was Dewey unter dem Begriff der *education* versteht, ist das « [...] reorganizing, reconstructing, and transforming of the self by the self – what is sometimes called personal development, as opposed to teaching or schooling » (Popp 2008, S. 152). Die persönliche Entwicklung, die Popp in dieser Passage anspricht, lässt sich als eine Umbildung des Selbst lesen, mit der Lernprozesse in Verbindung gesetzt werden sollen. In Deweys Vorschlag sind, anders formuliert, die Elemente einer Bildungstheorie vorhanden, welche den Anspruch hat, sowohl zu

beschreiben, wie das Selbst sich bildet, als auch auf die Richtung einer wünschenswerten Umformung des Selbst hinzuweisen. Am Beispiel von *Human Nature and Conduct* kann man, ausgehend von Deweys Verständnis von Bildung als Umformung des Selbst, auf einige Grenzen der menschlichen Bildsamkeit hinweisen. Es ist für Dewey nicht so einfach, « Überzeugungen, Erwartungen, Urteile und die entsprechenden emotionalen Dispositionen der Vorlieben » (MW 14, S. 77; Übersetzung A.D.)<sup>137</sup> des Selbst zu verändern, wenn sie sich einmal formiert haben (ebd.). Diese stellen jedoch kollektive Gewohnheiten (*customs*) dar, die « the machinery and the designs » (MW 14, S. 78) des menschlichen Handelns konstituieren, nachdem die Natur die Menschen mit deren "rohen Materialien" versehen habe (ebd.). Die Gewohnheiten lassen sich nach Dewey nicht unmittelbar verändern (MW 14, S. 19) und sein Verständnis der Bildung des Selbst betrifft direkt die Umformung dieser Gewohnheiten und deren moralische Bedeutung. Dabei gilt es anzumerken, inwieweit das Selbst nach Dewey, wenn es um Bildung geht, von seinen Interaktionen abhängig ist. Diese Abhängigkeit bezieht sich auf die Inhalte der menschlichen Überzeugungen und Aussagen, welche wiederum von Anderen stammen und durch Tradition und *education* weitergegeben werden oder von den Anregungen der Umwelt kommen (MW 14, S. 216)<sup>138</sup>. In *Human Nature and Conduct* beschreibt Dewey die Tiefe dieser Abhängigkeit, indem er behauptet, « unsere Intelligenz sei verbunden, was ihre Materialien angeht, mit dem Leben der *community*, an der wir teilnehmen » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>139</sup>. Eine solche Aussage ist kompatibel mit dem Einfluss auf unser Denken, von dem Dewey behauptet, es sei das Ergebnis des auf uns ausgeübten sozialen Drucks (MW 14, S. 224). Dieser Druck lässt sich wiederum im Rahmen seines interaktionistischen Verhaltensmodells und seiner Sozialitätsvorstellungen kontextualisieren (ebd.). Dabei sollte aber bemerkt werden, dass Interaktionen nach Dewey nie in nur eine Richtung stattfinden (LW 14, S. 110) und diese Bildung, die "von aussen" auferlegt wird, nur eine Seite der Bildung des Selbst darstellt. Es geht in dieser Unterstudie u.a. darum, kritisch zu hinterfragen, wie

---

<sup>137</sup> « Ways of belief, of expectation, of judgment and attendant emotional dispositions of like and dislike, are not easily modified after they have once taken shape » (MW 14, S. 77).

<sup>138</sup> « The stuff of belief and proposition is not originated by us. It comes to us from others, by education, tradition and the suggestion of the environment » (MW 14, S. 216).

<sup>139</sup> « Our intelligence is bound up, so far as its materials are concerned, with the community life of which we are a part. We know what it communicates to us, and know according to the habits it forms in us. Science is an affair of civilization not of individual intellect » (MW 14, S. 216).

Dewey die aktive Seite des Veränderungsprozesses beschreibt, der als Umformung des Selbst bezeichnet werden kann.

Im ersten Kapitel dieser Unterstudie werden Deweys Vorstellungen über die Ziele von Bildung und Erziehung exemplarisch in einigen seiner Schriften untersucht (3.1.1). Die Analyse zeigt, dass eine Metaphysik des Werdens als Grundlage für seine Pädagogik gilt und ein Umdenken darüber erfordert, was Finalität im pädagogischen Handeln angeht. Vor diesem Hintergrund lassen sich die normativen Ansprüche einer Bildung des moralischen Selbst analysieren und kritisch hinterfragen sowie die dem Dewey'schen naturalisierten Begriff des Selbst innewohnenden Probleme aufzeigen (3.1.2). Deweys Vorstellungen über das Selbst lassen sich weiterhin in Verbindung mit dem Thema der pädagogischen Planbarkeit reflektieren. Eine solche Reflexion zeigt den bescheidenen Anspruch und die Grenzen der Dewey'schen Bildungsphilosophie, die sich mit den begrenzten Steuerungsmöglichkeiten der Bildung des Selbst konfrontiert (3.1.3).

Das zweite Kapitel hebt einige pragmatistische Züge des Dewey'schen Verständnisses der Bildung des moralischen Selbst hervor. Zum einen wird dafür argumentiert, dass sein pädagogischer Vorschlag auf einem Umdenken der Kategorien der Rationalität und der Moral basiert. Die Untrennbarkeit der rationalen und ethischen Dimension des Handelns im Dewey'schen Denken ist zentral für seinen Bildungsbegriff und macht diesen vielversprechender als die strukturelle Verbindung zwischen Erziehung und Demokratie, die er u.a. mit *Democracy and Education* ins Zentrum seiner Pädagogik rückt (3.2.1). Zum anderen werden einige Probleme von Deweys Bildungstheorie hervorgehoben, die deren monistischer Anlage und Argumentationsmustern innewohnen (3.2.2).

Anschliessend wird im dritten Kapitel die Analyse des Dewey'schen Projekts einer Bildung des moralischen Selbst nicht als Ethik, sondern als metaethischer Vorschlag in Betracht gezogen. In diesem Sinne gelten Deweys Vorstellungen über die Bedeutung der menschlichen Sozialität, die sich mit den Begriffen der Demokratie und der *community* beschreiben lassen, als Rahmen, in dem das Moralleben stattfindet. Einerseits deuten Deweys metaethische Vorstellungen auf die Unmöglichkeit hin, endgültige nicht revidierbare ethische Hinweise zu liefern. Vor diesem Hintergrund scheint seine pädagogische Botschaft, gewisse Züge einer postmodernen

Weltanschauung zu teilen. Andererseits hat Dewey ein letztes Wort über die Rolle des Selbst im Moralleben zu sagen (LW 7, S. 302f.). Dieses lässt sich auf ein Verständnis der Moral zurückführen, welche das Teilen gemeinsamer Werte und Interessen, die das Leben Aller bereichern können, ins Zentrum rückt. Ob dies eine zentrale ethische Frage und ein notwendiges Desideratum für das demokratische Leben sei, lässt sich weniger infrage stellen. Hierbei muss jedoch auf die Komplexität der Dimensionen des gemeinsamen Lebens sowie deren Schwierigkeiten hingewiesen werden, denn Deweys Perspektive tendiert dazu, einige von diesen systematisch auszublenden und das hat problematische Folgen für seine Pädagogik.

### 3.1 Bildungsziele

« And it is well to remind ourselves that education as such has no aims. Only persons, parents, and teachers, etc., have aims, not an abstract idea like education »

Dewey MW 9, S. 114

Die Diskussion darüber, was eine gute *education* sei, jenseits einer Artikulation von persönlichen Präferenzen, scheint heutzutage, im "Zeitalter der Messung" (Biesta 2010a), verloren zu gehen und von anderen Diskursen verdrängt zu werden, die u.a. Bildungsqualität und -effizienz ins Zentrum der pädagogischen Diskussion rücken. Die normative Frage, die jedoch *per definitionem* dem Bildungsbegriff zugehört, lässt sich nicht so einfach beseitigen und begleitet weiterhin die Sprachen, die verwendet werden, um über Bildung zu reden (vgl. dazu Tröhler 2013). Die normative Frage darüber, was gute Bildung heissen sollte, scheint in diesen Diskursen umformuliert zu werden und in den Hintergrund zu geraten. Es reiche, an die Beispiele des Kompetenzdiskurses oder einer zunehmend psychologisierten pädagogischen Diskussion zu denken. Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Kapitel, mit der vorgeschlagenen Reflexion über die Bedeutung der Bildungsziele bei Dewey, diese normative Frage explizit angehen. Deweys bekanntestes Werk, *Democracy and Education*, scheint *prima facie* einen Diskurs über allgemeingültige Bildungsziele zu

verweigern. An einer seiner bekanntesten Stellen, im achten Kapitel "*Aims in Education*", schreibt Dewey, dass *education* an sich keine Ziele hat (MW 9, S. 114): Er bestreitet damit den Nutzen und den Sinn eines allgemeinen Diskurses über *educational aims*, indem er auf die Spezifität der Lernsituation und der Akteure, welche an den Lernprozessen teilnehmen, verweist (ebd.). Im Folgenden lässt sich die Bedeutung dieser Aussage untersuchen, die nicht nur auf einen typisch pragmatistischen Kontextualismus zurückzuführen ist, sondern auch auf eine Verschiebung der Möglichkeiten eines normativen Diskurses hinweist. Trotz Deweys Ablehnung in *Democracy and Education*, gemeinsame Ziele der Pädagogik zu identifizieren, kann die Frage nach den Quellen der Normativität seiner Pädagogik beantwortet werden, indem die normative Aufladung einer Reihe von Begriffen wie Demokratie, *community* und Wissenschaft in Betracht gezogen wird. Deweys Vorstellungen über das moralische Selbst bieten einen Zugang zu dieser Verschiebung der Normativität des Pädagogischen und am Beispiel des moralischen Selbst lässt sich zeigen, dass die Möglichkeiten zur Beantwortung der Frage nach einer wünschenswerten Bildung von den für Dewey bestehenden Deskriptionsmöglichkeiten der Welt abhängen. Diese werden primär von seinem Interaktionismus und von den erkenntnistheoretischen pragmatistischen Prämissen seiner Bildungsphilosophie diktiert.

### 3.1.1 Ziele und Mittel: Deweys Metaphysik des Werdens

« But moral theorists constantly assume that the continuous course of events can be arrested at the point of a particular object; that men can plunge with their own desires into the unceasing flow of changes, and seize upon some object as their end irrespective of everything else »

Dewey MW 14, S. 157

Das achte Kapitel von *Democracy and Education*, *Aims in Education*, stellt womöglich die bekannteste Stellungnahme des Autors über die Frage nach der Finalität des menschlichen Handelns mit einem spezifischen Blick auf die Bedeutung der Ziele der *education* dar. Darin sind viele Elemente vorhanden, die erlauben, Deweys

pädagogische Überlegungen vor dem Hintergrund einiger erkenntnistheoretischer und ontologischer Prämissen zu verstehen. Einleitend wird im Folgenden detailliert auf dieses Kapitel eingegangen. In einem zweiten Schritt wird darüber hinaus gezeigt, auf welche Art und Weise die Prämisse seines Diskurses wiederum das von Dewey gewünschte pragmatistische Umdenken grundsätzlicher Begrifflichkeiten für die Pädagogik, wie solche des "Ziels" und des "Mittels", erlauben.

Deweys Argumentationslinie in *Aims in Education* besteht aus drei Schritten: Erstens die Präsentation der Natur eines Zieles an sich, zweitens die Einführung einiger Kriterien, um Ziele korrekt festzulegen, und drittens die Auflistung einiger Merkmale, welche alle guten Erziehungsziele aufweisen. Dewey löst hier mit seinem Argument die Spezifität pädagogischer Ziele auf und führt deren Normativität auf die Bedeutung der Erziehung in einer demokratischen *community* zurück, d.h. auf die Ermöglichung einer bestimmten Art des sozialen Wachstums, welches wiederum ohne ein bestimmtes Verständnis der Wissenschaft nicht begreifbar ist. Es lohnt sich, die drei Punkte seiner Argumentation im Detail zu betrachten, da Dewey damit die Säulen seiner Pädagogik zusammenführt.

Was den ersten Punkt seiner Argumentation angeht, fängt Dewey seine Darstellung der Natur eines Zieles mit der Einführung der Idee an, dass das Ziel der *education* in einer demokratischen *community* sei, « den Individuen zu ermöglichen, ihre Erziehung fortzusetzen », oder, anders gesagt, dass « das Objekt und Belohnung des Lernens die beständige Fähigkeit ist, zu wachsen » (MW 9, S. 107; Übersetzung A.D.)<sup>140</sup>. Die Voraussetzung dafür sei eine Demokratie, sprich eine gegenseitige menschliche Interaktion, in der « [...] für den ständigen Neuaufbau der sozialen Gewohnheiten und Einrichtungen dadurch angemessene Vorsorge getroffen ist, daß von gleichmäßig verteilten Interessen mannigfache Anregungen ausgehen » (Dewey und Oelkers 2011, S. 107). Wenn die sozialen Verhältnisse in einer demokratischen *community* ausgewogen sind, so setzt er fort, werde vermieden, dass die Ziele der Aktion einer bestimmten Gruppe den anderen Gruppen auferlegt werden (ebd.). Für Dewey ist der Unterschied zwischen den Zielen, die während des Prozesses festgesetzt werden, und denen, welche von aussen gesetzt werden, relevant. Die Letzteren deuten auf eine

---

<sup>140</sup> « For it assumed that the aim of education is to enable individuals to continue their education--or that the object and reward of learning is continued capacity for growth » (MW 9, S. 107).



Gesellschaft ohne ausgeglichene soziale Verhältnisse hin, in der eine soziale Gruppe bzw. einige soziale Gruppen die Ziele des Handelns anderer Gruppen bestimmen: Somit wären diese fremdbestimmten Ziele nicht das Ergebnis eines Wachstums der eigenen *experience*, würden deren Bedeutung verlieren und eher als Mittel für weitere Ziele der bestimmenden sozialen Gruppe(n) dienen (ebd.). Dazu führt er den Unterschied zwischen Zielen und Ergebnissen in einem Prozess ein: Dieser bestehe darin, dass Ziele, unabhängig davon, ob sie bewusst beabsichtigt werden oder nicht, « die wahren Beendigungen oder Vervollständigungen von dem, was ihnen vorgekommen ist, sind » (S. 108; Übersetzung A.D.)<sup>141</sup>. Jedes Prozesselement sei zielgesteuert, habe eine gewisse zeitliche und örtliche Einordnung und interagiere mit anderen Elementen. Darüber hinaus führe jede Phase der Wechselwirkung zur darauffolgenden Phase sowie liefere ihr etwas, das bis zur Erreichung des anfänglichen Zieles weiterverwendet sei (ebd.). Diese intrinsische Kontinuität der Prozesse ermögliche die Voraussage ihrer Resultate (ebd.) und wenn im Gegenteil eine Voraussage der Resultate eines Prozesses nicht möglich sei und eine Person nicht angeregt werde, den Outcome einer gegebenen Aktivität vorauszusagen, dann sei für Dewey vom Ziel nicht die Rede (S. 109). Die Voraussage der Resultate einer Aktivität gebe ihr eine Richtung und, damit etwas vorausgesagt werden könne, sollen erstens die vorhandenen, gegebenen Bedingungen sorgfältig analysiert werden, zweitens die Mittel zum Ziel richtig geplant und eingeordnet werden und drittens verschiedene wählbare Alternativen zur Verfügung stehen (ebd.). Dewey betont, dass die Betroffenheit und das Interesse der Person, welche in der Lage ist, das Ziel eines Prozesses vorauszusagen, wesentlich sind. Dies liegt darin begründet, dass die betroffene Person aktiv am Prozess teilnehme, um das angestrebte Ziel zu erreichen (ebd.). Anhand dieses Gedankenganges gilt für Dewey das Agieren mit einem Ziel als intelligentes Handeln und er fügt hinzu: « To do these things means to have a mind – for mind is precisely intentional purposeful activity controlled by perception of facts and their relationships to one another » (S. 110). Das Bewusstsein dürfte nicht als abstrakte Entität verstanden werden, es heiße einfach « zu meinen, etwas machen zu

---

<sup>141</sup> « The results of the bees' actions may be called ends not because they are designed or consciously intended, but because they are true terminations or completions of what has preceded » (MW. 9, S. 108).

wollen und die Bedeutung der Sachen im Licht dieser Absicht wahrzunehmen » (S. 111; Übersetzung A.D.)<sup>142</sup>.

Dewey definiert anschliessend in einem zweiten Schritt drei Kriterien für die korrekte Festlegung von Zielen (MW 9, S. 111ff.). Das Erste sei, dass das angestrebte Ziel als Folge der vorhandenen Bedingungen vor dem Anfang des Prozesses zu begreifen ist, d.h. es muss von ihnen ableitbar sein (S. 111). Hiermit möchte Dewey die Bildungs- oder moralische Theorien kritisieren, welche die Rolle der Intelligenz bei der Festlegung von Zielen und deren Anpassung zu den punktuellen Bedingungen der einzelnen Handlungen ausblenden, indem sie die Existenz von Zielen annehmen, die unabhängig von den einzelnen menschlichen Handlungen sind (ebd.). Das zweite Kriterium sei die experimentelle Natur des Zieles. Damit ist gemeint, dass das Ziel flexibel sein soll. Dieses wird am Anfang nur als Entwurf eines Weges gedacht. Dieser Weg solle in der Realität überprüft werden und das Ziel solle in der Lage sein, sich den sich verändernden Umständen der Welt anzupassen oder, wenn nötig, sie zu verändern (S. 111f.). Somit wachse das Ziel ständig: Ein von aussen auferlegtes Ziel sei hingegen fest und starr, werde mechanisch erreicht und stelle folglich eine Begrenzung des intelligenten Handelns dar, anstatt « vernünftig in Anbetracht der Gegebenheiten » (S. 111; Übersetzung A.D.)<sup>143</sup> zu sein. Das dritte Kriterium sei schliesslich, dass ein Ziel immer Tätigkeiten auslösen soll. Dies bedeutet, dass gezielt zu handeln eher mit einer aktiven Tätigkeit als mit einigen isolierten Gegenständen der Welt zu tun hat. Anders gesagt, stelle das erreichte Ergebnis einer Aktion nur eine Phase eines Prozesses dar und könne nicht als Synonym für die Idee des "Handelns mit einem Ziel" gelten. Angenommen, das Ziel sei es, auf ein Kaninchen zu schiessen, so das von Dewey angeführte Beispiel, so wäre das Ziel unseres Handelns nicht das Kaninchen, sondern das Schiessen auf das Kaninchen: Dabei sind sowohl das Kaninchen als auch z.B. das Gewehr als Mittel zu betrachten, um die Handlung zu gestalten, welche zum gewünschten Ziel führen soll (S. 112)<sup>144</sup>. Nach diesen Prämissen über die Ziele an sich und deren Festlegung fokussiert Dewey im letzten

---

<sup>142</sup> « Put the other way about, to have an aim is to act with meaning, not like an automatic machine; it is to *mean* to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intent » (MW 9, S. 110f.; kursiv im Original).

<sup>143</sup> « [R]easonable under the circumstances » (MW 9, S. 111).

<sup>144</sup> « Strictly speaking, not the target but *hitting* the target is the end in view; one *takes* aim by means of the target, but also by the sight on the gun. The different objects which are thought of are means of *directing* the activity » (MW 9, S. 112).

Abschnitt des Kapitels schliesslich auf die *educational aims* und erklärt, dass diese die allgemeine Natur der Ziele teilen. Ein *educational aim* festzulegen impliziere folglich, gewisse Sachen zu tun, sowie mit bestimmten Ressourcen und Hindernissen rechnen zu müssen (MW 9, S. 113). Ein Pädagoge solle dementsprechend in der Lage sein, die relevanten Bedingungen für seine Ziele zu identifizieren und zu berücksichtigen, sowie, wenn nötig, sie zu verändern versuchen. In Hinblick auf ein Ziel zu Handeln bedeutet die « Annahme der Verantwortung für die Beobachtungen, Voraussagen und Arrangements » (S. 114; Übersetzung A.D.)<sup>145</sup>, welche die pädagogische Tätigkeit erfordert.

Es lohnt sich nun, erneut auf die am Anfang dieser Unterstudie zitierte zentrale Aussage in Deweys Argumentation zu erinnern, dass « die *education* an sich keine Ziele hat » (MW 9, S. 114; Übersetzung A.D.)<sup>146</sup>, da sie einfach eine abstrakte Idee darstelle. Nach Dewey sind hingegen nur Personen, Eltern oder Lehrer, diejenigen, welche Ziele festlegen (ebd.). Wie sie dies machen, das hänge von den konkreten Situationen und den einzelnen Individuen, d.h. von konkreten und nicht verallgemeinerbaren Bedingungen, ab (ebd.). Sie sollen die vorhandenen Energien der Situation und der Menschen zusammenarbeiten lassen und zu steuern vermögen. Diese Stelle in Deweys Argumentation ist sehr relevant, da er einen Diskurs über die allgemeinen Ziele der *education* ablehnt und auf die Diskussion situativer kontextbezogener, einzelner Ziele zurückweist. Die Pluralität und die Vielfalt der Zielsetzungen in der pädagogischen Praxis sind für ihn weder zu vereinfachen noch auf allgemeine Prinzipien reduzierbar.

In Anbetracht dieser Erläuterungen lässt sich Deweys Stellungnahme zu den Zielen der *education*, ein Thema, das sich in *Democracy and Education* spezifisch auf die Erziehungsziele beziehen lässt, als Teil einer allgemeineren Reflexion des Autors über die Finalität des menschlichen Handelns verstehen, die Dewey im Laufe seiner Karriere in mehreren Werken beschäftigt. Diese Reflexion soll einerseits in Bezug auf das Projekt einer Bildung des moralischen Selbst gedacht werden: In diesem Sinne lässt sich die strukturelle Pluralität, die konstitutiv für das Selbst ist, nochmals hervorheben und die Kombinierbarkeit, die Priorisierung der Vielfalt der Ansprüche,

---

<sup>145</sup> «Aims mean acceptance of responsibility for the observations, anticipations, and arrangements required in carrying on a function--whether farming or educating» (MW 9, S. 114).

<sup>146</sup> « And it is well to remind ourselves that education as such has no aims » (MW 9, S. 114).

die gleichzeitig an die (moralische) Bildung des Selbst im Sozialleben erhoben werden, problematisieren. Andererseits soll Deweys Reflexion über die Finalität des menschlichen Handelns als eine Umdeutung der gängigen Begriffe von "Ziel" und "Mittel" verstanden werden. Um diese These zu belegen wird im Folgenden auf einige Stellen von *Human Nature and Conduct* Bezug genommen, insbesondere dessen neunzehntes und zweiundzwanzigstes Kapitel "*The Nature of Aims*" resp. "*The Present and The Future*". Die Umdefinition der Begriffe von "Ziel" und "Mittel", die Dewey in *Human Nature and Conduct* vorschlägt, stellt dabei nur eine einzelne Kritik aus einer langen Reihe von Kritiken an Dualismen dar, die er mit seinem Werk zurückweisen möchte.

Deweys Argument basiert auf der Idee, dass das Handeln und die Praxis als Horizont für das Verständnis der Bedeutung von "Ziel" und "Mittel" gelten. Er behauptet, es gäbe kein ultimatives Ziel an sich, das in einer fernen idealen Welt ausser der Realität liege und unabhängig vom Handeln zu erreichen sei: Über ein oder mehrere solcher Ziele verfügt der Mensch nicht. Ein Mittel zu sein, heisse schlichtweg, zwischen dem jetzigen und einem zukünftigen Handeln zu vermitteln (MW 14, S. 27). Ein gewisses Handeln als Ziel zu betrachten heisse hingegen, nichts anderes als dieses Handeln vom kontinuierlichen Fluss der Ereignisse willkürlich zu isolieren und als vorläufiges Ende des Agierens zu betrachten (ebd.). Dieses Ziel gelte wiederum als Mittel in Anbetracht eines Handelns, das sich als endlos erweist. Mit dem Wort "Mittel" beziehe man sich dementsprechend auf ein zeitlich näheres und mit dem Wort "Ziel" auf ein zeitlich ferneres Handeln (ebd.)<sup>147</sup>. "Mittel" und "Ziel" unterscheiden sich jedoch nicht qualitativ voneinander und es sei nur eine Frage der Perspektive, wie diese für uns heissen sollen. Mit "Ziel" könne man eine Reihe von Handlungen bezeichnen, die insgesamt betrachtet werden, wie z.B. einen Hausbau, hierbei könne man allerdings dieselbe Reihe von Handlungen, d.h. z.B. das Fundament giessen, die Wände errichten, etc., als "Mittel" bezeichnen, wenn man sie im Einzelnen betrachtet. Dieselbe Reihe von Handlungen lasse sich also als "Mittel" oder "Ziel" bezeichnen, je nachdem wie nah diese den Akteuren sei, die sie betrachten. Die Errichtung einer Wand gelte für die

---

<sup>147</sup> Der Originaltext lautet: « Means are means; they are intermediates, middle terms. To grasp this fact is to have done with the ordinary dualism of means and ends. The "end" is merely a series of acts viewed at a remote stage; and a means is merely the series viewed at an earlier one. The distinction of means and end arises in surveying the course of a proposed line of action, a connected series in time. The "end" is the last act thought of; the means are the acts to be performed prior to it in time » (MW 14, S. 27).

Menschen, die gerade daran arbeiten, als Ziel. In Anbetracht der langfristigen Perspektive hingegen, in diesem Haus zu wohnen, stelle die Errichtung der Wand nur ein "Mittel", ein Schritt eines längeren Prozesses dar. Dieses Argument greift zu einem typisch pragmatistischen Muster, insofern davon ausgegangen wird, dass die Aktivität und die Praxis als Rahmen und Grenzen der Realität gelten. Vieles der Philosophiegeschichte lässt sich nach Dewey aufgrund der « Unterordnung der Aktivität einem Ergebnis ausser ihr selbst » (MW 14, S. 182; Übersetzung AD)<sup>148</sup> kritisieren. Dabei, argumentiert Dewey, wenn der Mensch zielgerichtet handelt, muss er sich an konkreten erreichbaren Zielen orientieren. Diese stellen für ihn die voraussehbaren Folgen dar, die wiederum den aktuellen Deliberationsprozess bis zu seinem Stillstand beeinflussen, wenn das geeignete Handeln stimuliert und in Gang gesetzt wird (MW 14, S. 154). « Ein Ziel entsteht und funktioniert innerhalb des Handelns » (ebd.), nicht jenseits dessen, setzt er fort. Wenn man diesen Punkt genauer betrachtet, lassen sich Ideale wie u.a. Utilität, Perfektion oder Selbstverwirklichung, welche in den ethischen Theorien eine zentrale Rolle für Jahrhunderte gespielt haben, als Ziele identifizieren, die in der Realität durch die Auswahl von konkreten Zielen bzw. Mitteln zu erreichen sind. Wenn jedoch die konkreteren punktuellen Ziele solche sind, die verfolgt und erreicht werden, dann ergibt es für Dewey keinen Sinn, sich zusätzlich auf externe Ideale zu beziehen, die es in der Realität nicht gibt. Diese Orientierung an festen Idealen, die ausserhalb der Praxis liegen, hat nach Dewey allzu lange das ethische Denken infiziert und soll ein Ende finden. Dewey stützt sein Argument auf einen anderen Punkt in *Human Nature and Conduct*, bzw. auf die scharfe Kritik des teleologischen Denkens, das auf Aristoteles in der westlichen Gesellschaft zurückzuführen sei. Dieses besteht in der Idee, dass jedes Wesen – sei dies ein Mensch oder ein Gegenstand – ein *per naturam* festgelegtes τέλος [telos] hat, d.h. ein von Natur aus gegebenes unveränderliches Ziel, an dem Entwicklungsprozesse und Handlungen, die dieses Wesens betreffen, orientiert sind. In der Interpretation Deweys war diese Logik nach Aristoteles für zweitausend Jahre dominant (MW 14, S. 155) und, nachdem sie dank der modernen Evolutionstheorie in den Naturwissenschaften infrage gestellt wurde, galt sie trotzdem weiterhin als Prämisse für das Verständnis des menschlichen Handelns. Man habe auf die Idee der

---

<sup>148</sup> « Over and over again, one point has recurred for criticism;-- the subordination of activity to a result outside itself » (MW 14, S. 182).

Entwicklung aller Wesen nach einem vordefinierten Muster verzichtet, jedoch habe die Orientierung des menschlichen Handelns an einem festgelegten Telos als Meilenstein der orthodoxen Moraltheorie weiterhin bestanden. Daraus sei eine Kluft zwischen Moral und Naturwissenschaften, zwischen Menschenwelt und Natur (ebd.) gefolgt. In *Human Nature and Conduct* geht es Dewey darum, diese Kluft zu überwinden und zu einem Menschenbild zu gelangen, das mit dem Wissensstand der Naturwissenschaften seiner Zeit kompatibel ist. Schon in *Democracy and Education* ist allerdings ein antidualistisches Bemühen gegen das Paar "Ziel" und "Mittel" vorhanden. In diesem Werk heisst das Prinzip: Ziele dürfen nicht von den Mitteln, welche zu ihnen führen, getrennt werden (MW 9, S. 107ff.). Dies zu tun würde bedeuten, die Intelligenz des Handelns in Sicht eines Zieles zu ignorieren. Jedes Ziel gelte als solches nur für eine gewisse Zeit und in der Perspektive eines bestimmten Akteurs. In einem anderen Moment, z.B. wenn es erreicht wird, oder für eine andere Person, könne dies wiederum als Mittel für eine neue Aktion gelten. Die *experience* der Welt hat nach Dewey mit Aktivität und Dynamik zu tun, nicht mit den Kategorien der Passivität und des unveränderbaren Seins und der Begriff des Zieles soll dementsprechend neu gedacht werden: « The aim is as definitively a *means* of action as is any other portion of an activity » (MW 9, S. 113; kursiv im Original). Vor dem Hintergrund des Handelns als Faktum sind Ziele für Dewey weiterhin immer auch Mittel im nahtlosen Fluss der Ereignisse, die die Menschen auf beliebig unterschiedliche Art und Weisen organisieren und gestalten. Mit Zielen und Mitteln haben sich somit zwei Namen nach Dewey durchgesetzt, die sich eigentlich auf dieselbe Realität beziehen (MW 14, S. 28). Diese zwei Begriffe deuten, anders gesagt, « nicht auf eine Trennung in der Realität, sondern auf einen Unterschied im Urteil » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>149</sup> hin, der von den variierenden Interessen der einzelnen Individuen abhängig sei. Die Perspektivität, die Dewey damit thematisiert, ist dieselbe, die als Grundlage gefordert wird, um seinen Widerstand, sich über allgemeine Ziele der *education* zu äussern, zu verstehen und dieselbe, die als (potentiell problematischer) Hintergrund für das Projekt einer Bildung des moralischen Selbst gilt. Diese Perspektivität gehört zusammen mit einer strukturellen Pluralität des Selbst zu den unverzichtbaren Prämissen seiner Pädagogik.

---

<sup>149</sup> « The terms denote not a division in reality but a distinction in judgment » (MW 14, S. 28).

Wenn man sich auf Deweys Behandlung der Frage nach der Finalität des menschlichen Handelns in *Human Nature and Conduct* fokussiert, soll mit den Worten von Murray G. Murphey hervorgehoben werden, dass mit *conduct* « ein kontinuierlicher Fluss des Verhaltens von der Wiege zum Grab » (MW 14, S. XVIII; Übersetzung A.D.)<sup>150</sup> gemeint ist. Anders gesagt, sollte daran erinnert werden, dass Deweys Erkenntnistheorie auf einen grundlegenden Dualismus nicht verzichten kann, bzw. den zwischen dem Kontinuum der Ereignisse der Welt und einer situierten Aktivität, bei welcher der Mensch mit nur einem Teil dieser Ereignisse interagiert. Mit Deweys Projekt der Bildung des moralischen Selbst kann die Art und Weise reflektiert werden, wie diese "Portionen der Realität" vom Menschen ausgewählt und verändert – oder ausgeschlossen und vergessen – werden<sup>151</sup>. Vor allem lässt sich der Wert dieser Operationen aus einer ethischen Perspektive diskutieren: Die Kriterien für diese Auswertung sollen gemäss Dewey allerdings in der Praxis und nicht in einer fernen idealen Welt gesucht werden. Bildungsprozesse implizieren hierbei für Dewey eine Interaktion mit der Welt, die sich immer neu definieren lässt, und sich an der Gegenwart ausrichtet. Dies heisst, dass sich zu fern in der Zukunft lokalisierte Bildungsziele und -ideale dem Risiko aussetzen, nicht mehr sichtbar – und dementsprechend nicht mehr erreichbar – zu sein und dass in der Vergangenheit festgelegte Ziele den Bedingungen der Gegenwart angepasst werden sollen. Wenn man mit einem chinesischen Spruch, der möglicherweise auf Lao Tse zurückführbar ist, sagen könnte, dass « selbst der längste Weg mit dem ersten Schritt beginnt », kann man mit Dewey den Wert dieses ersten Schritts einer Reise als Plädoyer für die Relevanz der einzelnen Etappen einer Bildung des Selbst interpretieren, vor deren Anfang es unmöglich ist, zu sehen, wo sie enden wird. Es ist in Anbetracht dieser Unmöglichkeit, dass die Gegenwart ins Zentrum der pädagogischen Bedenken in Anlehnung an Dewey gestellt werden sollte, indem Ziele an sich zugunsten der aktuellen Aktivität ignoriert werden: Deshalb besteht nach Dewey ein relevanter Unterschied zwischen Zielen an sich und den *ends-in-view*, d.h. der aktuellen Sicht der Handelnden über die zukünftigen Ziele des Handelns. Die Frage nach der Finalität des Handelns spielt eine wesentliche Rolle im Deliberationsprozess und die Gegenwart

---

<sup>150</sup> « [C]onduct is a continuous stream of behavior from the cradle to the grave » (MW 14, S. XVIII).

<sup>151</sup> Dieselbe Frage kann umformuliert werden, indem man das Verhältnis zwischen Deweys Kontextualismus und der Kontinuität, die auf der Basis seines Verständnisses moralischer Bildung als kumulativen Wachstums, kritisch hinterfragt.

wird *de facto*, so Dewey, nicht von zukünftigen Zielen, sondern von der Sicht der Handelnden darüber, welche diese Ziele sein werden, beeinflusst. Die Letzteren stellen wiederum nichts Festes dar, da sie von den Handelnden während des Handelns adjustiert werden können. Sie stellen dazu einfach einen Punkt dar, an dem das Handeln neu zu lenken ist (MW 14, S. 156)<sup>152</sup>. Die Beherrschung der Zukunft hat für Dewey dementsprechend mehr mit einem Verständnis des gegenwärtigen Handelns als ernst zu nehmendes Ziel und nicht Mittel (MW 14, S. 184) als mit der Verfolgung weit entrückter Ziele zu tun. Der Mensch kann allerdings nicht vermeiden, sich dank seiner Vorstellungskraft in die Zukunft zu projizieren. Wenn er es nicht tun würde, könnte er die Gegenwart überhaupt nicht beurteilen, nicht planen und die gegenwärtigen Hindernisse nicht überwinden (MW 14, S. 183)<sup>153</sup>. Das menschliche Planen stellt eine Brücke zwischen dem, was als Gegenwart und dem, was als Zukunft gilt dar und begleitet das Hineintreten in neue Handlungskontexte, die mit den älteren eng verknüpft sind. In diesem Sinne, erklärt Dewey anhand des Beispiels eines Hausbaus, lasse sich ein neu gebautes Haus nicht als Ziel des Handelns, sondern eher als Mittel (MW 14, S. 184f.)<sup>154</sup> verstehen: Das für den Bau notwendige intelligente Planen lenkt die gegenwärtige Aktivität des Bauens und verleiht ihr – immer nur vorläufige – Bedeutung (MW 14, S. 184). Deweys Überlegungen über die Finalität des menschlichen Handels dienen zum Verständnis zweier rekurrierenden Elemente seiner Ontologie und Epistemologie: Einerseits der Kontinuität der Handlungsprozesse und andererseits der Perspektivität, welche die menschliche Teilnahme an diesen Prozessen kennzeichnet. Beide lassen sich keinesfalls transzendieren und stellen den Schlüssel dar, um Deweys Bildungsvorstellungen zu verstehen. Deweys Denken möchte restlos auf die klassische Metaphysik des Seins verzichten, um einer Metaphysik des Werdens Platz zu machen, die Werdeprozesse, Aktivität und

---

<sup>152</sup> Dewey führt in *Human Nature and Conduct* die folgende Metapher ein: « A mariner does not sail towards the stars, but by noting the stars he is aided in conducting his present activity of sailing. A port or harbor is his objective, but only in the sense of reaching it not of taking possession of it. The harbor stands in his thought as a significant point at which his activity will need re-direction » (MW 14, S. 156).

<sup>153</sup> « But thought about future happenings is the only way we can judge the present; it is the only way to appraise its significance. Without such projection, there can be no projects, no plans for administering present energies, overcoming present obstacles » (MW 14, S. 183).

<sup>154</sup> Dewey schreibt: « We must not confuse the act of building with the house when built. The latter is a means, not a fulfilment. But it is such only because it enters into a new activity which is present not future. Life is continuous. » (MW 14, S. 184f.)



Veränderung immer mitzudenken hat. Vor deren Hintergrund formuliert er das Projekt einer Bildung des Selbst, die keine Endziele kennt:

« Ends are, in fact, literally endless, forever coming into existence as new activities occasion new consequences. "Endless ends" is a way of saying that there are no ends-that is no fixed self-enclosed finalities » (MW 14, S. 159).

Als Ziele lassen sich in diesem Kontext nach Dewey die vorausgesehenen Folgen verstehen, « die im Laufe des Handelns entstehen und verwendet werden, um dem Handeln zusätzliche Bedeutung zu geben und dessen Verlauf zu steuern » (MW 14, S. 155; Übersetzung A.D.)<sup>155</sup>. In welche Richtung jedoch? Eine Bildung des moralischen Selbst scheint sich mit dieser Frage auseinandersetzen zu müssen. Deweys Antwort auf diese Frage deutet auf ein Verständnis von Zielen als Instrumente, inwieweit sie das Handeln steuern sollten, um « problematische und getrennte Tendenzen zu befreien und zu harmonisieren » (MW 14, S. 159; Übersetzung A.D.)<sup>156</sup>. In Deweys harmonisierendem Anspruch steckt ein Muster, das nicht nur religiöser Natur ist (s. 2.3), sondern auch ästhetisch ein moralisches Desideratum zum Ausdruck bringt (s. 3.1.2). Harmonische Interaktion scheint das moralische Credo zu sein, das Dewey mit seinem Vorschlag einer Bildung des moralischen Selbst idealisiert. Starre und "getrennte" (Bildungs-)Ziele spiegeln starre und nicht interaktive *habits*<sup>157</sup> wider, die das Selbst in die entgegengesetzte Richtung als die erwünschte führen. (Bildungs-)Ziele hingegen sollten unter Berücksichtigung der aktuellen Bedingungen der Handlung angepasst werden können (vgl. z.B. MW 14, S. 160). Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst zeigt in Anbetracht dieser Überlegungen seinen Wert sowie seinen problematischen Charakter. Einerseits scheinen strukturelle Merkmale von Deweys bildungstheoretischem Vorschlag wie

---

<sup>155</sup> « Ends are foreseen consequences which arise in the course of activity and which are employed to give activity added meaning and to direct its further course. They are in no sense ends *of* action. In being ends *of deliberation* they are redirecting pivots *in* action » (MW 14, S. 155; kursiv im Original).

<sup>156</sup> « [A]n end is a device of intelligence in guiding action, instrumental to freeing and harmonizing troubled and divided tendencies » (MW 14, S. 159).

<sup>157</sup> « Fixed and separate ends reflect a projection of our own fixed and non-interacting compartmental habits » (MW 14, S. 159).

Werden, Pluralität und Perspektivität Elemente zu sein, die im pädagogischen Nachdenken einbezogen werden müssen, um die Natur der moralischen Bildung zu reflektieren. Andererseits stellt Deweys Streben nach harmonisierenden Kriterien der Realität ein Bedürfnis dar, das sich *per definitionem* in der Vielfalt der Praxis auflöst. Wenn die für Deweys moralisches Selbst konstitutive, strukturelle Pluralität zu reflektieren ist, dann muss diese auch mit den ihr innewohnenden Problemen konfrontiert werden. *In primis* ist die – potenzielle und tatsächliche – Mitaneinander von miteinander unvereinbaren (Bildungs-)Zielen in dieser Hinsicht aufzulisten, die die demokratische Lebensform als selbstverständliches Merkmal zu kennzeichnen scheint. Das Werden als ontologisches Merkmal der Realität lässt sich für Dewey immer auch aus einer ethischen Perspektive betrachten und wenn das Mittel gegen die Probleme der Demokratie, nach dem Rezept von *The Public and Its Problems*, mehr Demokratie sein sollte (LW 2, S. 327), dann werden die von dieser Lösung ausgelösten Erwartungen enttäuscht, da Deweys Optimismus das Problem eines unversöhnlichen Pluralismus in seinem Werk auszublenden scheint. Dazu bleibt jedoch sein Verdienst darin bestehen, den ethischen Charakter der Konfrontation des Selbst mit den Hindernissen und Problemen des Zusammenlebens betont sowie ins Zentrum des pädagogischen Nachdenkens gestellt zu haben. In Bezug darauf spielt die moralische Perspektive, die Deweys Sicht auf das Werden kennzeichnet, eine wesentliche Rolle bei der Interpretation der Bedeutung seines oft falsch rezipierten Instrumentalismus (Bellmann 2007a). Der Instrumentalismus lässt sich in der Pädagogik grob auf die Idee zurückführen, dass Bildung reduzierbar ist, auf das, « was mit Werkzeugen machbar erscheint » (Oelkers 2009, S. 26). Deweys Pragmatismus wurde mehrmals im deutschsprachigen Raum mit diesem Gedanken assoziiert und wenn das Wort Pragmatismus im Alltagssprachlichen Sinne auf ein lösungs- oder anwendungsorientiertes Handeln bezogen werden kann (Bellmann 2007a), das womöglich den Interessen gewisser Akteure – bis hin zum Opportunismus – entspricht, verkennt dieses Verständnis des Wortes die moralische Perspektive, die Deweys Pragmatismus impliziert.

Zum einen hat für Dewey die Aktivität des Planens mit der Intelligenz zu tun – im Sinne der Auswahl der geeigneten Mittel, um die gewünschten Ziele zu erreichen. Ein wichtiger Beitrag zu Deweys Perspektive kommt in dieser Hinsicht aus dem Hauptwerk *Principles of Psychology* von William James (1842-1910), einem Autor,

der vor allem in den Jahren zwischen 1894 und 1904 einen grossen Einfluss auf Dewey hatte. Auf Dewey wirkte der Einfluss der Theorie des Bewusstseinsstroms, mit der James die atomistische Theorie des Bewusstseins kritisierte (LW 2, S. 15), sowie James Theorie des teleologischen Geistes. Ein Individuum hat für James dann geistiges Leben, wenn es zukünftige Zwecke durch geeignete Mittel verfolgt. Diese Theorie hat die Definition von Intelligenz der Instrumentalisten von Chicago beeinflusst, zu deren Gruppe auch Dewey zugeordnet werden kann. Intelligenz ist für sie vorhanden, wenn der Mensch in der Lage ist, « die Art und Weise, in der wirksamere und günstigere Verhältnisse mit den Gegenständen in der Umwelt zukünftig kreiert werden können » (S. 17; Übersetzung A.D.)<sup>158</sup>, in Betracht zu ziehen. Zum anderen lässt sich Deweys Diskurs über Ziele und Mittel separat von seinem ethischen Wert nicht denken. Der Letztere kommt z.B. im Laufe der Deliberation zum Ausdruck, während des Prozesses, in dem Entscheidungen getroffen werden. Dewey betont den radikalen Unterschied zwischen Deliberationsprozessen mit einem instrumentellen Wert, bei denen es darum geht, Entscheidungen z.B. gerichtet auf Investitionen und pekuniären Gewinn zu treffen, und solchen, bei denen es primär um die Art und Weise der Aktivität geht, die den Menschen beschäftigt (MW 14, S. 150f.)<sup>159</sup>. Die Letzteren sind die Prozesse, für welche Dewey sich aus einer ethischen Perspektive interessiert, und solche, in denen (ethisch) bedeutungsvolle Entscheidungen – d.h. über Ziele – getroffen werden (vgl. MW 14, S. 151).

Hier sei eine Anmerkung zum Kontextualismus Deweys angefügt. Dieser kommt deutlich an der Stelle von *Human Nature and Conduct* zum Ausdruck, in der er die Idee ablehnt, dass es Handlungsziele gibt, die unabhängig vom menschlichen Handeln und dessen Kontexten existieren (MW 14, S. 122)<sup>160</sup>. Am Beispiel des Schiessens erläutert er seine Vorstellung wie folgt: « [...] men did not begin to shoot because

---

<sup>158</sup> « The function of intelligence is therefore not that of copying the objects of the environment, but rather of taking account of the way in which more effective and more profitable relations with these objects may be established in the future » (LW 2, S. 117).

<sup>159</sup> Der Originaltext lautet: « Our minor decisions differ in acuteness and range, but not in principle. Our world does not so obviously hang upon any one of them; but put together they make the world what it is in meaning for each one of us. Crucial decisions can hardly be more than a disclosure of the cumulative force of trivial choices. [...] A radical distinction thus exists between deliberation where the only question is whether to invest money in this bond or that stock, and deliberation where the primary decision is as to the kind of activity which is to be engaged in » (MW 14, S. 150f.).

<sup>160</sup> Die relevante philosophische Täuschung liegt für Dewey in « the supposition that whatever is found true under certain conditions may forthwith be asserted universally or without limits and conditions » (MW 14, S. 122).

there were ready-made targets to aim at. They made things into targets by shooting at them, and then made special targets to make shooting more significantly interesting » (MW 14, S. 160). Diese Stelle betont erneut, dass die Aktion als primärer Rahmen für Deweys pragmatistisches Weltverständnis gilt: Der Mensch befindet sich und agiert schon immer innerhalb mehrerer Handlungskontexte, die als Horizont für ethische Wertungen des Handelns gelten<sup>161</sup>. Die ihm vorangehende Moraltheorie<sup>162</sup> hat hingegen nach Dewey die Ziele des Schiessens, d.h. des Handelns, als unabhängig von den Handlungskontexten gedacht und daraus ergab sich eine Priorisierung einer fernen Zukunft, welche zur Vernachlässigung der vollen Erschöpfung der aktuellen menschlichen Ressourcen geführt hat (vgl. MW 14, S. 183). Deweys Diskurs über Ziele und Mittel lässt sich deswegen keinesfalls als Plädoyer für eine Fortschrittsideologie lesen: Der Fortschritt sollte nicht als direktes beabsichtigtes Ziel der Aktion betrachtet werden, sondern als Ergebnis moralischen Handelns (ebd.).

Deweys Kritik der traditionellen Moraltheorie und sein Diskurs über die Finalität des Handelns teilen eine Voraussetzung, die sich als wesentlich erweist, um Deweys Pädagogik zu verstehen. Diese besteht in einer Metaphysik des Werdens, welche versucht, Veränderung und moralische Entwicklung zusammen zu denken. Einerseits versteht Dewey die Welt als sich ständig verändernde Realität und Bildung impliziert dementsprechend eine fortdauernde Anpassung an diese Realität<sup>163</sup>. Andererseits hat Dewey das Bedürfnis, die aktive Seite des menschlichen Handelns und dessen ethischen Wert zu betonen. Er muss die "Gewalt" jeder Konzeptualisierung der ständigen Veränderung, die man als Realität bezeichnet, anklagen: Der Mensch kann nicht vermeiden, Ziele innerhalb des unaufhörlichen Flusses der Realität zu isolieren und verfolgen. Diese Abstraktion vom Kontinuum der Realität zeigt allerdings die strukturelle Begrenztheit der menschlichen Perspektive (vgl. MW 14, S. 157)<sup>164</sup>.

---

<sup>161</sup> Deweys Texte, und insbesondere solche aus den *Later Works*, bieten, an Stellen wie dieser, den Anlass zu einer existenzphilosophischen Lektüre seiner Botschaft. Der hier angesprochene Beginn einer Handlung (des Schiessens) steht dem Selbst nicht zur Verfügung: Dies erinnert u.a. an den Heidegger'schen Begriff der "Geworfenheit" (Heidegger 2006). Beide Autoren deuten hiermit, vor sehr voneinander entfernten theoretischen Prämissen, auf eine gemeinsame Dimension der Begrenztheit der Bildung des Selbst.

<sup>162</sup> Deweys Kritik gegen die Vorstellung der Existenz fester Ziele an sich (« the doctrine of fixed ends-in-themselves ») ist oft gegen ein fiktiv vereinfachtes polemisches Ziel gerichtet, welches, ohne genug ausdifferenziert zu werden, als "orthodoxe Moraltheorie" bezeichnet wird (s. z.B. MW 14, S. 155).

<sup>163</sup> Z.B.: « [...] in a changing world, old habits must perforce need modification, no matter how good they have been » (MW 14, S. 41).

<sup>164</sup> Der Originaltext lautet: « But moral theorists constantly assume that the continuous course of events can be arrested at the point of a particular object; that men can plunge with their own desires into the

Letztere ist jedoch die einzige, die dem Menschen zur Verfügung steht und Deweys Antwort auf diese Problemlage ist, ein werdendes Selbst moralischer Natur zu konzipieren: « In the strictest sense, it is impossible for the self to stand still; it is becoming, and becoming for the better or the worse » (LW 7, S. 306). Die Widersprüchlichkeiten und die Kontraste, die diesem theoretischen Vorschlag innewohnen, führen zu einem nicht ganz unproblematischen Bildungsverständnis, das eine grundlegende Spannung zwischen einerseits natürlichen Interaktions- und Entwicklungsmustern und andererseits moralischem Werden vorweist. Eine solche Lektüre Deweys sollte allerdings als Anregung gelten, um die Frage über das Ethos des Werdens, die pädagogische Prozesse betrifft, zu thematisieren. Deweys Erläuterungen sollen dementsprechend zunächst dazu dienen, die gängigen Begriffe von "Ziel" und "Mittel" als Elemente eines Prozesses zu verstehen, der nicht auf ökonomisches Kalkül reduzierbar ist und einen ethischen Wert besitzt, welcher sich in der Praxis und durch die Praxis definieren lässt.

Vor diesem Hintergrund sollten beide Ziele und Mittel aus einer ethischen Perspektive in den unterschiedlichen Handlungskontexten betrachtet werden, da sich diese nicht auf ein einzelnes Ziel oder Hypergut zurückführen lassen (MW 14, S. 158)<sup>165</sup>. Das (strukturell plural gedachte) moralische Selbst muss sich *per definitionem* mit einer Vielfalt von Handlungskontexten konfrontieren und innerhalb der einzelnen Kontexte sind für Dewey mehrere Wege auswählbar, um die gewünschten Ziele zu erreichen. Auf dieses Thema bezieht er sich explizit z.B. im achten Kapitel von *Democracy and Education*, in dem er ein Bild einführt, um die Spannung zu thematisieren zwischen der Notwendigkeit in der pädagogischen Praxis, sich für eine Tätigkeit oder einen Vorgang zu entscheiden, und der möglichen Existenz mehrerer Ziele, welche miteinander kompatibel sind und für verschiedene Art und Weisen, dieselbe Szene zu betrachten, stehen (MW 9, S. 117). Er schlägt metaphorisch die Idee vor, dass eine Person gleichzeitig nicht mehrere Berge zu besteigen vermag. Wenn sie dies jedoch tun könnte, würde sie über verschiedene kompatible und nicht widersprüchliche Bilder derselben Realität verfügen. Auf dieselbe Art und Weise würde eine bestimmte Formulierung eines *educational aim* gewisse Fragen und Beobachtungen suggerieren

---

unceasing flow of changes, and seize upon some object as their end irrespective of everything else » (MW 14, S. 157).

<sup>165</sup> Der Originaltext lautet: « Not the end--in the singular--justifies the means; for there is no such thing as the single all-important end » (MW 14, S. 158).

und eine andere Formulierung würde andere Fragen und Beobachtungen anregen (ebd.). Dewey befürwortet es, soviel allgemeine Ziele wie möglich zu haben (ebd.): Damit betont er die Idee, dass verschiedene *educational aims* komplementär sind und eine Pluralität von Hypothesen dasselbe für den wissenschaftlichen Forscher ausmacht wie eine Pluralität von formulierten Zielen für den Pädagogen (ebd.). Diese Metapher stellt ein sehr gutes Beispiel der Perspektivität dar, die Deweys theoretischer Vorschlag braucht, um die Interaktionen zwischen einem pluralen Selbst und der Realität zu beschreiben. Diese Darstellung scheint jedoch einen wichtigen Teil der Realität auszublenden, indem der problematische Umgang mit miteinander inkompatiblen Bildungszielen in seinen Schriften nicht thematisiert wird. Die Frage nach dem Umgang mit einem unversöhnlichen moralischen Pluralismus im demokratischen Zusammenleben scheint hingegen eine der relevantesten Themen zu sein, mit denen sich die pädagogische Reflexion konfrontieren muss.

Abschliessend kann noch eine Bemerkung zur Klärung der Bedeutung von Deweys Diskurs über Ziele und Mittel eingebracht werden. Diese betrifft den Prozess der Auswahl und der Bildung von Zielen, der mit einem Wunsch oder einer Unzufriedenheit mit der aktuellen Lage und der entsprechenden Vorstellung einer neuen zufriedenstellenden Lage beginnt. Die Letztere ist an sich « nur eine Phantasie, ein Traum, ein Luftschloss » (MW 14, S. 161; Übersetzung A.D.)<sup>166</sup>, kein richtiges Ziel. Deweys Überlegungen über Ziele und Mittel sollen als Plädoyer betrachtet werden, dass solche Luftschlösser, die Ideale darstellen, mit den konkreten Zügen der Realität konfrontiert werden, damit sie realisiert werden. Anders gesagt, werden Ideale erst zu Zielen, wenn reale Bedingungen der Welt identifiziert werden und man daran arbeiten kann, diese zu verändern: D.h. wenn Ziele als Mittel betrachtet werden (MW 14, S. 161). (Bildungs-)Ziele zu formulieren, impliziert dementsprechend eine vernünftige Untersuchung der Folgen der Handlung vorzunehmen (MW 14, S. 158), um zu verstehen, in welche Richtung die Letztere führen kann, und um Distanz zu Idealen zu gewinnen, die allzu oft nur von aussen auf das Selbst auferlegte Fantasien darstellen. Deweys Lektion sollte dann als Distanznahme zu einer postulierten weit entrückten, idealen, perfekten Welt, als Plädoyer für eine wissenschaftlich realistische – in diesem Sinne "pragmatische" – Untersuchung der Realität und als die Möglichkeit

---

<sup>166</sup> « This picture is often called an aim, more often an ideal. But in itself it is a fancy which may be only a phantasy, a dream, a castle in the air » (MW 14, S. 161).

zu deren Veränderung verstanden werden: « [...] a most realistic study of actual conditions and of the mode or law of natural events, in order to give the imagined or ideal object definite form and solid substance--to give it, in short, practicality and constitute it a working end » (MW 14, S. 162). Der Anspruch von *Human Nature and Conduct* ist, die in der Wissenschaft stattgefundene Befreiung von einer Metaphysik des Seins zugunsten einer Metaphysik des Werdens auch in der Moraltheorie zu vollenden. Die passive Annahme von festgelegten Zielen an sich ist für Dewey ein Aspekt der Hingabe an das Ideal der Gewissheit und Sicherheit (MW 14, S. 162), dass der Mensch aufgeben sollte, um sich in der sich schnell verändernden Welt, in der er lebt, zurechtzufinden.

### 3.1.2 Qualität, Form und Probleme des normativen Selbst

« The most critical question is how we can give interdependence – which is so obvious in connection with everything we do – a moral meaning? »

Bellah, R. N. (Moyers 1989, S. 279 zitiert in Fesmire 2003, S. 103)

In der zweiten Unterstudie dieser Arbeit wurde Deweys Verständnis des Selbst als moralische Kategorie eingeführt. Im Folgenden wird detaillierter auf das Selbst als normative Instanz eingegangen und untersucht, wie Dewey sein Verständnis einer moralischen Bildung des Selbst artikuliert. Diese Analyse zeigt die Ansprüche und die Probleme dieses Verständnisses, die Deweys naturalisierter Ethik innewohnen. Dafür wird primär sowohl auf *Human Nature and Conduct* als auch auf das fünfzehnte Kapitel von *Ethics* (1932), "The Moral Self", Bezug genommen. Hierbei lassen diese Bezüge Motive identifizieren, die erlauben, einen ausdifferenzierten Blick auf Deweys Pädagogik zu gewinnen.

Dewey definiert an einer Stelle von *The Moral Self* die moralische Frage als eine Frage der Qualität des zu bildenden Selbst: «The real moral question is what *kind of* a self is being furthered and formed » (LW 7, S. 295; kursiv im Original). An einer weiteren Stelle desselben Werkes behauptet er ausserdem, die Tugend sei in der Qualität des

Werdens zu suchen (S. 306)<sup>167</sup>. Zehn Jahre davor, in *Human Nature and Conduct*, identifiziert er als Gegenstand, der in jedem ernsthaften Deliberationsprozess auf dem Spiel steht, keine quantitativen Unterschiede, sondern « what kind of person one is to become, what sort of self is in the making, what kind of a world is making » (MW 14, S. 150). Auch in seiner Abhandlung in diesem Werk der Frage nach Egoismus und Altruismus bezieht er sich auf « the quality of the activities which proceed from and enter into the self » (S. 202). In Anbetracht dieser rekurrierenden Formulierungen moralischer Fragen als qualitative Fragen soll untersucht werden, wie sich die Qualität des zu bildenden Selbst weiter definieren lässt: Die in dieser Arbeit analysierten ausgewählten Werke des amerikanischen Pädagogen scheinen jedoch nicht in der Lage zu sein, weitere qualitative Kriterien zu identifizieren, um Deweys Verständnis einer Bildung des moralischen Selbst zu definieren. Welche sind dann die Kriterien für ein gutes, wünschenswertes moralisches Selbst nach Dewey? Diese unausweichliche Frage, um einen Zugang zu Deweys Pädagogik zu haben, lässt sich, so das Ergebnis der mit dieser Arbeit vorgeschlagenen Analyse, mit einer gewissen Ästhetik des Selbst beantworten. Die normativen Ansprüche des Dewey'schen Selbst lassen sich vielmehr als eine Frage der Form als eine der Qualität identifizieren. Um diese zu beantworten, soll der Interaktionismus, der im Hintergrund des Dewey'schen Verständnisses des Selbst liegt, berücksichtigt werden, da dieses als Grundvoraussetzung für das Verständnis seines Werkes gilt. Nicht nur liest Dewey das Soziale als ein Netz von Interaktionen, sondern er untersucht auch das Verhältnis zwischen den Elementen, der sich seine psychologische Sprache des Selbst bedient (*habits, activities*, Impulse, Instinkte etc.), um Aussagen über den Einzelnen zu treffen. Das relevanteste ästhetische Kriterium, das Dewey in den in dieser Arbeit untersuchten Werken zu bieten scheint, bezieht sich auf eine harmonische Einheit, die offen für die Einbeziehung und Lösung des der Pluralität innewohnenden Unharmonischen ist. In Bezug auf den Einzelnen ist in *Human Nature and Conduct* z.B. die Rede von Koordination, Reintegration und Wegräumung von Hindernissen in Bezug auf ein « ongoing, unified system of activities » (MW 14, S. 172). Die Sprache, die Dewey verwendet, um sich in demselben Werk auf Deliberationsprozesse des Einzelnen zu beziehen, sieht auch Ordnung, Perspektive und Proportion als Ergebnisse einer

---

<sup>167</sup> « It is in the *quality* of becoming that virtue resides » (LW 7, S. 306; kursiv im Original).



gewünschten Deliberation vor, welche von inkompatiblen Vorzügen ausgeht (MW 14, S. 135f.) und schlechte *habits* durch deren Integration in « a new, more generous and comprehensive scheme of action » (ebd.) umwandeln kann. Das Gute besteht gemäss Deweys Verständnis « in der Bedeutung, die als einer Aktivität zugehörig erlebt wird, wenn Konflikt und Verwicklung verschiedener unvereinbarer Impulse und *habits* in eine vereinheitlichte geordnete Freisetzung als Aktion münden » (S. 146; Übersetzung A.D.)<sup>168</sup>. Mit den Prinzipien der Ordnung und Vereinheitlichung bietet Dewey somit eine Ästhetik an, die als ethisches Leitprinzip für das Handeln gelten soll. Dewey, ausgehend von der Interdependenz des Einzelnen und der sozialen Gruppe, setzt seiner Vorstellungen über die Bildung des moralischen Selbst die gemeinsamen Werte ins Zentrum, die in einer sozialen Gruppe geteilt werden: Das Desideratum hierbei ist es, dass diese zum freiwillig ausgewählten Bezugspunkt für Wünsche und Zuneigungen des Selbst werden (LW 7, S. 302f.). Der kontinuierliche Prozess, der als moralische Bildung des Selbst gilt, orientiert sich in *Human Nature and Conduct* an Prinzipien, die einer gewissen Ästhetik zu entsprechen scheinen. Diese wiederum basiert auf dem Werden als beherrschende ontologische Kategorie und Deweys Verständnis des Werdens sieht das Auftreten des nicht voraussehbaren Neuen vor. Vor diesem Hintergrund lässt sich alles als positiv konnotieren, was eine Bildung des Selbst als unabgeschlossenen Prozess der Auseinandersetzung mit dem Neuen und dessen Integration in das Selbst ermöglicht. In diesem Sinne lassen sich in *Human Nature and Conduct* als Prinzipien, die Dewey positiv zu konnotieren scheint, u.a. solche a) der Flexibilität, b) der Originalität und c) der Wahrnehmung des Neuen identifizieren. Flexibilität und Originalität sind Merkmale, die für Dewey als Desideratum für die Entwicklung des Selbst gelten: Z.B. lassen sich nach Dewey, in Bezug auf eine moralische Bewertung zukommender Veränderungen des aktuellen Gleichgewichtes des Selbst, diejenige als positiv bewerten, die das Interesse befreien anstatt stilllegen, flexibler machen anstatt zu verknöchern und vereinigen anstatt zu teilen (MW 14, S. 202)<sup>169</sup>. Die Demokratie wird in demselben Werk als Instrument für die Anregung originellen Denkens bei der Auseinandersetzung mit neuen Kräften

---

<sup>168</sup> « Good consists in the meaning that is experienced to belong to an activity when conflict and entanglement of various incompatible impulses and habits terminate in a unified orderly release in action » (MW 14, S. 146).

<sup>169</sup> Der Originaltext lautet: «Our moral measure for estimating any existing arrangement or any proposed reform is its effect upon impulse and habits. Does it liberate or suppress, ossify or render flexible, divide or unify interest? » (MW 14, S. 202).

(S. 48)<sup>170</sup> positiv konnotiert und an einer weiteren Stelle plädiert Dewey dafür, dass man « freshly and generously » (S. 72) auf die Vorfälle des Lebens reagiert. Kurz davor äussert er sich positiv in Bezug auf « exploration, discovery and creation » (S. 70) als angeborene ("native") menschliche Aktivitäten und er bevorzugt sie denen der « accomodation, assimilation, reproduction » (ebd.) im Kontext der von ihm kritisierten Tendenz der Erwachsenen Richtung Konformität und gegen Variation und Unabhängigkeit (ebd.) und vor dem Hintergrund einer Kritik gegen Institutionen und Figuren, denen es an « imaginative foresight, versatile observation and liberal thought » (S. 71) mangelt. Darüber hinaus identifiziert er an einer bereits zitierten Stelle als Kriterium des Egoismus eine kontrahierende und exklusive und als Kriterium des Altruismus eine expansive, weiterreichende Qualität des Handelns des Selbst (S. 202). Die hier aufgelisteten Stellen deuten auf eine Sprache hin, welche einer gewissen Ästhetik des Werdens entspricht. Als Desideratum gelten hierbei *habits* des Selbst, « which are more intelligent, more sensitively percipient, more informed with foresight, more aware of what they are about, more direct and sincere, more flexibly responsive than those now current » (S. 90). Dieses Verständnis einer Bildung des (moralischen) Selbst lehnt das Bedürfnis ab, gewisse Ideale eines besseren (Zustands des) Selbst festzulegen (ebd.), und beruft sich auf das Ideal der Formbarkeit des Selbst als anzustrebendes Ziel. Dies impliziert ein (allzu optimistisches) Vertrauen, dass die *habits* « will meet their own problems and propose their own improvements » (ebd.). Einerseits möchte Dewey damit auf allgemeine kontextunabhängige Ideale und absolute Vorstellungen eines besseren Selbst verzichten, andererseits verschiebt er die Suche nach Quellen einer ethischen Orientierung auf einzelne Kontexte und Verhältnisse – zwischen *habits* und Impulsen auf Niveau des Einzelnen sowie zwischenmenschlich auf Ebene der sozialen Gruppe. Harmonie und Flexibilität im Sinne einer Veränderungsbereitschaft scheinen hierbei als die einzelnen (ästhetisch konnotierten) Kriterien zu gelten, die die Entwicklung des moralischen Selbst nach Deweys Vorstellungen leiten sollen. Diese zwei Kriterien, unabhängig von deren Konkretisierung in Bezug auf spezifische Kontexte, sind jedoch zu abstrakt, um die Erwartungen an moralische Kriterien zu erfüllen, und deswegen *per definitionem* nicht in der Lage, die Entwicklung des moralischen Selbst deutlich zu zeigen. Was Deweys

---

<sup>170</sup> « In theory, democracy should be a means of stimulating original thought, and of evoking action deliberately adjusted in advance to cope with new forces » (MW 14, S. 48).

Modell des Selbst allerdings kann, ist, auf einige relevante Aspekte der Realität hinzudeuten, welche von einer Bildungstheorie berücksichtigt werden sollen und auf deren strukturellen Grenzen hinzuweisen: Daraus folgt eine Ethik, die sich durch ästhetische Kriterien beschreiben lässt und von einer Metaphysik des Werdens abhängt. Moralische Fragen lassen sich dementsprechend als eine Frage der Form der Interaktionen, die die Welt kennzeichnen, beantworten. Diese Ethik setzt sich jedoch aufgrund der Offenheit der Werdeprozesse, die die Welt konstituieren würden, dem Risiko aus, Bestrebungen zu implizieren, die als eine Sisyphos-Arbeit zu verstehen sind. Dewey würde dieser Idee zustimmen, sofern das moralische Leben für ihn eine Auseinandersetzung mit Lebensbedingungen impliziert, die sich ständig verändern und an welche sich das Selbst anpassen muss (MW 14, S. 144f.). Dazu muss präzisiert werden, dass das ständige Werden jedoch ein Wachstum der Bedeutung für das Leben nach Dewey impliziert, das einen positiven Stellenwert an sich anzunehmen scheint (ebd.<sup>171</sup>). Was ist darunter zu verstehen? Dewey scheint damit die Bereitschaft des Selbst, sich infrage zu stellen, als positiv zu konnotieren. Ein reflektierendes Selbst gilt dementsprechend als Bedingung für die Wahrnehmung des Neuen, d.h. der sich verändernden Interaktionen (innerhalb und ausserhalb) des Selbst. Wünschenswert ist, anders gesagt, eine « broad, just, sympathetic survey of situations » (MW 14, S. 144), denn « [p]rogress means increase of present meaning, which involves multiplication of sensed distinctions as well as harmony, unification » (MW 14, S. 196)<sup>172</sup>. Hierbei ist allerdings nicht klar, auf welchen Kriterien diese Untersuchung für Dewey basieren sollte, um zwischen unwichtigen Interaktionen des Selbst und jenen zu unterscheiden, die eine relevante Veränderung für das Selbst bedeuten könnten. Welche Interaktionen sollen berücksichtigt werden und welche nicht? Welche Interaktionen sollen verändert, befördert oder verhindert werden? Deweys Bildungsphilosophie kann als Ansporn für eine Reflexion der Art und Weise gelesen werden, wie man mit der

---

<sup>171</sup> Der Originaltext lautet: « Even the most comprehensive deliberation leading to the most momentous choice only fixes a disposition which has to be continuously applied in new and unforeseen conditions, re-adapted by future deliberations. Always our old habits and dispositions carry us into new fields. We have to be always learning and relearning the meaning of our active tendencies. Does not this reduce moral life to the futile toil of a Sisyphus who is forever rolling a stone uphill only to have it roll back so that he has to repeat his old task? Yes, judged from progress made in a control of conditions which shall stay put and which excludes the necessity of future deliberations and reconsiderations. No, because continual search and experimentation to discover the meaning of changing activity, keeps activity alive, growing in significance » (MW 14, S. 144f.).

<sup>172</sup> Dewey erklärt sich bereit, diese Verallgemeinerung als kategorischen Imperativ zu formulieren: « So act as to increase the meaning of present experience » (MW 14, S. 196).

Auswahl für das Leben relevanter Interaktionen und der Gestaltung von Bedeutungskontexten umgeht, bietet allerdings zu wenig für deren Identifizierung an. Die eindeutige Botschaft seiner Bildungsphilosophie weist auf die Interaktionen hin, die das soziale Selbst konstituieren (MW 14, S. 201) und einen strukturellen Wert für seine Bildung haben. Ohne ein Verständnis des strukturellen Wertes des sozialen Charakters des Selbst kann dementsprechend keine Bildung im Sinne Deweys stattfinden. Der Weg zur Bildung des Selbst sieht für ihn eine Erweiterung des Horizonts des Selbst vor und fordert dafür die Bemühung einer Auseinandersetzung mit den Handlungskontexten, die das Selbst betreffen, um die Natur seiner konstitutiven Verhältnisse und dadurch der eigenen Möglichkeiten und Kräfte (S. 203) zu verstehen. Die soziale Natur des Selbst hat vor diesem Hintergrund einen systematischen Stellenwert, da die Identifizierung moralischer Ziele nur in Bezug auf ein plurales Selbst erfolgen kann (vgl. LW 7, S. 295). Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst scheint allerdings, wenn nur Harmonie und Flexibilität als Prinzipien für eine Antwort auf moralische Fragen gelten, nicht in der Lage zu sein, befriedigende Kriterien zu liefern. Das liegt darin begründet, dass sich die Vielfältigkeit und die Komplexität der Praxis und des Handelns, mit denen das Selbst sich konfrontieren muss, sich nach Deweys Argumentationsschema nicht auf einheitliche Prinzipien reduzieren lassen, die in der Lage sind, ohne einen Bezug auf spezifische Kontexte zufriedenstellende Antworten auf normative Fragen zu liefern. Die strukturelle Offenheit bzw. Ergänzungsbedürftigkeit dieser Antworten mag somit auf die aus Deweys ernüchternden Perspektive unlösbare Spannung zwischen altem und neuem Selbst im Rahmen eines unaufhörlichen Werdens hinweisen (LW 7, S. 307)<sup>173</sup>. Vor diesem Hintergrund wird von Dewey das, was für das Wachstum des Selbst steht, als moralisch positiv konnotiert:

« [...] the good person is precisely the one who is most conscious of the alternative, and is the most concerned to find openings for the newly forming or growing self;

---

<sup>173</sup> « The necessity for choice between the interests of the old and of the forming, moving, self is recurrent. It is found at every stage of civilization and every period of life. The civilized man meets it as well as the savage; the dweller in the slums as well as the person in cultivated surroundings; the "good" person as well as the "bad." For everywhere there is an opportunity and a need to go beyond what one has been, beyond "himself," if the self is identified with the body of desires, affections, and habits which has been potent in the past » (LW 7, S. 307).

since no matter how "good" he has been, he becomes "bad" (even though acting upon a relatively high plane of attainment) as soon as he fails to respond to the demand for growth. Any other basis for judging the moral status of the self is conventional. In reality, direction of movement, not the plane of attainment and rest, determines moral quality » (LW 7, S. 307).

Deweys zirkulares Argument schreibt hierbei zuerst der Realität Wachstum als wesentliche ontologische Kategorie zu, um dann alles das, was Wachstum erlaubt, als positiv zu bewerten. Wachstum gilt deswegen für ihn als Bildungsziel an sich, zu dem andere, einzelne Ziele als Mittel gelten (LW 7, S. 306)<sup>174</sup>. Lässt sich das Wachstum als unverzichtbares Merkmal der Realität identifizieren oder bestehen in Deweys Vorstellungen konkrete Alternativen dazu? Dewey scheint auf Wachstum einerseits als unvermeidbares Phänomen und andererseits als moralisches Desideratum hinzuweisen. Hierbei muss kritisch auf die Inkompatibilität dieser zwei Optionen hingewiesen werden. An Beispielen wie diesem leidet Deweys Pädagogik unter den Problemen und den Widersprüchen, welche aus der womöglich unkritischen Annahme gewisser naturalistischer Merkmale der Realität, wie z.B. Wachstum oder Evolution, und deren Verabsolutierung entstehen (Bellmann 2007b). Dafür eignet sich der Begriff des moralischen Selbst, die Probleme einer naturalisierten Ethik « im Sinne eines ‚naturalistischen Fehlschlusses‘ vom Sein auf das Sollen, sowie im Sinne einer Übertragung natürlicher auf soziale Kategorien bzw. einer unzulässigen Konfundierung beider » (Bellmann 2007b, S. 37) zu beleuchten. Insbesondere gilt das Werden, so die in dieser Arbeit vertretene These, als für Dewey unbestreitbares Phänomen der Realität und dieses beeinflusst tief sowohl sein Sozialitätsverständnis als auch seine pädagogischen Vorstellungen. Darüber hinaus zeigt die hier durchgeführte Analyse des Begriffs des moralischen Selbst die Tendenz des Autors, einerseits gewisse Phänomene wie solche der Interaktion, der Demokratie, der Sozialität, des Interesses usw. als konstitutiv für die Realität zu beschreiben, andererseits deren Zentralität für eine positive moralische Entwicklung des Selbst zu beanspruchen, ohne diese von Kriterien für eine negative Entwicklung des Selbst

---

<sup>174</sup> « We set up this and that end to be reached, but the end is growth itself. To make an end a final goal is but to arrest growth. » (LW 7, S. 306).

überzeugend zu unterscheiden. Dies gilt z.B. für die im siebten Kapitel von *Democracy and Education* dargestellten Kriterien der Partizipation und der Wechselwirkung, um die *education* in einer gewissen sozialen Gruppe zu bewerten. In diesem Fall scheinen die Vielfalt und Varietät der bewusst geteilten Interessen und die volle und freie Interaktion mit anderen Assoziationsformen, die er als Kriterien für die Definition der demokratischen Lebensform identifiziert, zum Bezugspunkt der Normativität seiner Pädagogik vom ihm ausgewählt zu werden. Diese lassen sich jedoch kritisch hinterfragen, indem sie die Frage offenlassen, ob das angebotene Kriterium – jenes des vielseitigen Austausches – befriedigend ist, um den Begriff der Entwicklung an sich, sei sie gut oder schlecht, vom Begriff des Fortschritts, d.h. einer guten Entwicklung, zu unterscheiden. Diese Tendenz des Autors scheint ihn oft zu einer Unklarheit in Bezug auf das Verhältnis zwischen den deskriptiven und normativen Ansprüchen, die er mit dem vielseitigen Austausch assoziiert, zu führen. In Bezug auf *Democracy and Education* kann die Frage aufgeworfen werden, ob die Demokratie als eine der möglichen Sozialitätsformen oder als Muster mit normativem Anspruch und Voraussetzung für jede gute *education* für den Autor gilt. Diese problematische Konfundierung lässt sich, so die hier vertretene These, auf den Anspruch des Autors zurückführen, das sehr enge und nicht dichotomisch trennbare Verhältnis zwischen den Deskriptionsmöglichkeiten der Welt und deren moralischen Bewertung (s. 3.2.1) zu betonen, welches wiederum seinen pragmatistischen epistemologischen Prämissen innewohnt (s. 1.4). Ein (moralisch) desinteressierter Zugang zur Welt ist nach Deweys Verständnis unvorstellbar, dieser ist jedoch für ihn kein Grund für einen amoralischen Instrumentalismus vor dem Hintergrund eines moralischen Relativismus, sondern gilt als Grundlage für ein gewisses Verständnis der Rationalität des Selbst. Nach diesem Verständnis sind die Quellen normativer Ansprüche in der Praxis zu suchen, d.h. in der Vielfältigkeit der Praktiken, in denen das Selbst verwoben ist und die das Selbst mitgestalten. Zugleich wird das Verständnis der Realität, d.h. das Verfügen über gute Deskriptionsmöglichkeiten der Welt, als moralisch positiv von Dewey konnotiert und gilt als Voraussetzung für das Selbst, um frei zu handeln<sup>175</sup>. Deweys Modell des Selbst

---

<sup>175</sup> Zum engen Verhältnis zwischen deskriptiven und normativen Ansprüchen einer Bildungstheorie sei betont, dass sich ein Verständnis "natürlicher Prozesse", wie auch immer "Natur" hierbei definiert wird, als Voraussetzung und Ausgangspunkt einer naturalistischen Pädagogik, wie die Pädagogik von John Dewey, lesen lässt (für eine Vertiefung dieser Idee am Beispiel Rousseaus s. Rang 1959, S. 336 & Böhm 2010, S. 67-74, beide zitiert in Böhm 2011, S. 85f. ). Als Schlüssel zum Dewey'schen Verständnis der

lebt von dieser Zirkularität, die er dem menschlichen Leben zuschreibt. Sein normatives Modell des Selbst und seine Pädagogik des Werdens beziehen sich deswegen unvermeidlich auf einen offenen und zukunftsorientierten Prozess, der neue Werte und die Mitmenschen nicht ausschliessen darf. Hierbei gelten Flexibilität und Harmonie als die formalen Kriterien, welche die Entwicklung des Selbst gestalten sollen. Die Orientierung an Flexibilität und Harmonie deutet auf eine unüberwindliche Kluft zwischen der aktuellen und der idealen Form des Selbst hin und bringen eine (religiös inspirierte – s. 2.3) Spannung zum Ausdruck, die sich strukturell nicht lösen lässt. Die moralische Bildung des Selbst lässt sich dementsprechend als *per definitionem* offener Prozess des Werdens verstehen, zwischen altem und neuem Selbst und zwischen irreduzibler Komplexität der Praxis und Harmonisierungsansprüchen eines Selbst auf der Suche nach dem *integrated principle*, das die Organisation einer *community* zusammenhalten kann (LW 2, S. 259). Dieses Prinzip wiederum, muss immer neu definiert werden, um die neuen Entwicklungen des Selbst und der Welt zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund sollte Deweys Verständnis der moralischen Bildung des Selbst mit der kritischen Frage konfrontiert werden, wie es möglich sein kann, dem selbstverständlichen Merkmal der Gegenstände und der Handlungen der Welt, das man als "Interdependenz" bezeichnet, moralische Bedeutung zuzuschreiben (Moyers 1989, S. 279 zitiert in Fesmire 2003, S. 103). Deweys Antwort auf diese Frage betrachtet sowohl Interaktionismus als auch moralische Bedeutung als grundlegende Phänomene der Bildung des Selbst: Nicht nur ist die "Interdependenz" der Gegenstände und der Handlungen der Welt, die Deweys Interaktionismus innewohnt, etwas Selbstverständliches, sondern auch die Zuschreibung moralischer Bedeutung der Welt. Dewey denkt somit an Bildungsprozesse als Phänomene, die sich sowohl aus einer deskriptiven Perspektive als auch aus einer moralischen Perspektive beschreiben lassen, ohne, dass sich eine dieser zwei Perspektiven der Anderen gegenüber priorisieren liesse. Deweys Darlegung des Begriffs des Selbst deutet auf seine Bemühung hin, aufzuzeigen, wie viele und wie relevante moralische Ansprüche die alltäglichen Handlungen des sozialen Selbst (d.h. v.a. Sozialisationsprozesse) mitbringen, z.B. solche, die durch Institutionen und die Familie zum Ausdruck

---

natürlichen Prozesse der Realität, so wird in dieser Arbeit argumentiert, gelten u.a. die Phänomene des Werdens und der Interaktion.

gebracht (MW 14, S. 57)<sup>176</sup> und zu Selbstverständlichkeiten – zu konstitutiven Teilen des Selbst – werden, sodass man sie als solche nicht mehr erkennt. Der Zugang des Selbst zur Welt erfolgt nach Dewey in der Praxis und durch die Praxis, d.h. durch Handlungen, die als Kontext für Deweys Beschreibung des Selbst und dessen moralische Ansprüche gelten. In *Human Nature and Conduct* gelten *habits* als Träger der Bedeutung vergangener Entscheidungen und gleichzeitig konstituiert deren gegenseitige Durchdringung das, was Dewey als *character* definiert. Eine feste endgültige Unterscheidung zwischen dem, was als moralisch, und dem, was als nicht-moralisch zu betrachten ist, lässt sich nach Dewey nicht durchführen (S. 31) und ist kontextabhängig (S. 30f.)<sup>177</sup>. Bildung hat für Dewey, vor diesem Hintergrund, sowohl a) mit der Untersuchung der konstitutiven Elemente und Kontexte des Handelns, als auch b) mit dessen moralischer Bedeutung innerhalb eines Horizonts zu tun, in dem die Frage des Zusammenlebens die relevanteste ist. Die Untersuchung einer dieser zwei Fragen lässt sich jedoch nicht von der Untersuchung der anderen trennen und erfolgt durch eine Analyse der punktuellen Bedingungen des Zusammenlebens, mit denen das Selbst sich konfrontieren soll. Die problematische Frage, die allerdings offen bleibt, ist jene nach dem Stellenwert der Kriterien, die Dewey anbietet, um Bildung als natürlichen, unvermeidlichen Prozess, der sowieso stattfindet, von moralischer Bildung zu unterscheiden: Diesbezüglich stösst Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst auf seine Grenzen. Anders formuliert hebt Dewey einerseits in *Human Nature and Conduct* Anpassungsprozesse des Selbst, assimilativer oder akkomodativer Natur, an die Umwelt hervor, andererseits identifiziert er die Phänomene der Erforschung, Entdeckung und Kreativität als Werte an sich (vgl. S. 70). Dabei beschreibt er diese jedoch allzu verkürzt, sodass seine Bildungstheorie eine Darlegung moralischer Bildung als Aktivität zu verfehlen scheint. Deweys Modell des Selbst erlaubt ihm die Identifikation nur formaler ästhetischer Kriterien, Harmonie und Flexibilität, für die moralische Entwicklung des Selbst, die sich aufgrund deren Allgemeinheit bzw. deren Offenheit und Ergänzungsbedürftigkeit infrage stellen lassen. Die vermeintliche Unzulänglichkeit

---

<sup>176</sup> « Yet each institution has brought with its development demands, expectations, rules, standards. These are not mere embellishments of the forces which produced them, idle decorations of the scene. They are additional forces. They reconstruct. They open new avenues of endeavor and impose new labors. In short they are civilization, culture, morality » (MW 14, S. 57).

<sup>177</sup> « At any given time, certain habits must be taken for granted as a matter of course. Their operation is not a matter of moral judgment » (MW 14, S. 30f).



dieser Kriterien muss allerdings nicht nur auf die Probleme der Dewey'schen Bildungsphilosophie hinweisen, sondern auch auf deren Wert für das systematische pädagogische Nachdenken. Die Bescheidenheit der Dewey'schen Antworten auf die Frage nach der Richtung einer moralischen Bildung lässt sich auf ein gewisses bildungsphilosophisches Verständnis zurückführen, das strukturell die Möglichkeit "grosser Erzählungen" (Lyotard 1979) und Wahrheiten ablehnt, welche als Rahmen für die verschiedenen, nur kontextbezogenen *warranted assertabilities* der (Lern)Praktiken gelten sollen. Die Offenheit der Zukunft, die Dewey mit seinem Modell des Selbst thematisiert, scheint die Ansprüche eines Ideals von Bildung, welches der Entwicklung und der Erfahrung des Selbst in der Welt vorangeht, strukturell zu begrenzen, sodass die Idee, Deweys Bildungsphilosophie könne bestimmte postmoderne Ideen vorwegnehmen (vgl. Carr a. a. O., S. 55), legitim erscheint. Als besonders weitsichtig erweist sich Deweys Wahrnehmung einer Fragmentierung des sozialen Selbst zu sein, die er in *The Public and Its Problems* als Krise der Öffentlichkeit beklagt. Unabhängig von der Bewertung seines Vorschlags einer Lösung für das 1927 diagnostizierte Problem des Zusammenlebens durch mehr Demokratie, scheint seine Analyse auf ein Unbehagen zu stossen, das aus der Abwesenheit einer der *res publica* sinngebenden einheitlichen "grossen Erzählung" stammt, und die Pädagogik muss sich mit der Frage nach dem punktuellen oder vielmehr strukturellen Charakter dieser Abwesenheit (bzw. Unmöglichkeit) auseinandersetzen. Deweys Bildungsphilosophie lässt sich vor diesem Hintergrund als eine Forderung lesen, die deskriptiven Seiten einiger Phänomene, wie des Charakters des Werdens, der Natur der Interaktionen des sozialen Selbst und der Prozessualität der Lernprozesse zu erforschen, um mehr über die normative Seite dieser Phänomene zu lernen und dadurch die moralische Bildung des Selbst intelligenter zu steuern. Das Ergebnis dieses Vorgehens ist u.a. eine Reflexion der Bedeutung gewisser Phänomene wie Wachstum und Fortschritt, Wissenschaft und Demokratisierung für die Bildung des Selbst, welche so relevant für den historischen Moment gewesen sind, in dem der Autor gelebt hat. Deweys Verdienst ist es, die pädagogische Relevanz dieser Phänomene hervorgehoben zu haben: Deren Bedeutung, so Deweys Einladung, muss allerdings immer wieder neu, in Anbetracht der aktuellen Bedingungen der Welt, rekonstruiert werden.

Dewey bietet 1932 in *Ethics* eine Vorstellung eines Selbst an, das sich ständig bewegt – da es ihm unmöglich ist, stillzustehen – und sich entwickelt, zu etwas Besserem oder Schlechterem. Deweys Pädagogik soll sich mit diesem Selbst konfrontieren, ein Selbst das primär als moralisches Werden zu verstehen ist. Deweys Ästhetik des Selbst scheint den Platz einzunehmen, der seine Ablehnung des Nutzens und des Sinns eines allgemeinen Diskurses über Bildungsziele und sein Verweis auf die Spezifität der Lernsituation und der Akteure, welche an den Lernprozessen teilnehmen, frei gelassen hat. Hierbei lässt sich die Frage nach allgemeinen Kriterien einer guten *education* nach Dewey nur dem ersten Anschein nach in die normative Kraft einzelner Kontexte lösen, eine detaillierte Analyse zeigt jedoch, dass Deweys Bildungsphilosophie dazu einige formelle Kriterien ästhetischer oder methodischer Natur (wie am Beispiel des wissenschaftlichen Vorgehens – s. 3.2.2) wiedergewinnt: Somit werden seine normativen Vorstellungen in Bezug auf das Allgemeine der Pädagogik nur verschoben, versetzt, aber nicht wirklich abgelehnt. Seine Pädagogik lebt von dieser Spannung, die in *Democracy and Education* schon vorhanden ist und explizit im siebten Kapitel zum Ausdruck kommt, wenn Dewey, nachdem er die Sinnlosigkeit der Formulierung eines gemeinsamen *educational* Telos festgelegt hat, trotzdem in der Lage ist, die drei Hauptmerkmale, welche den guten Erziehungszielen gemeinsam sind, zu beschreiben. Das erste davon hängt eng mit einem Verständnis des Selbst zusammen, das er in der Zeit zwischen 1916 und 1932 revidiert und zwar mit der Möglichkeit, die intrinsischen Bedürfnisse und Tätigkeiten des Einzelnen zu identifizieren und als Bezugspunkt für die Formulierung von Erziehungszielen anzuwenden (MW 9, S. 114). In Deweys späteren Modellen des Selbst fällt die Möglichkeit dieser Identifizierung weg, das Selbst ist weniger durchsichtig und seine Entwicklung lässt sich nur begrenzt voraussehen, da sie viel stärker von nicht voraussagbaren Umweltfaktoren abhängig gemacht wird<sup>178</sup>. Die anderen zwei Merkmale wären hingegen mit Deweys späteren Modellen des Selbst kompatibel. Erstens soll ein Ziel in eine Methode für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und zu Erziehenden unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und Tätigkeiten der zu Erziehenden konkretisierbar und übersetzbar sein (S. 114f.). Deweys Anliegen hierbei

---

<sup>178</sup> In *Democracy and Education* ist es Deweys Anliegen, dass Erziehungsziele nicht anhand externer fernliegender Gründe festgelegt werden. Dafür sollen Errungenschaften der Erwachsenen als Leitbild, aber nicht als starres unflexibles Erziehungsziel gelten, da auch der Auftrieb und die Energie, die die Kinder besitzen, berücksichtigt werden müssen.

ist es, dass das Umfeld, in denen sich die Einzelnen bewegen, berücksichtigt wird, und dem Ziel in der Konkretheit der Praxis Schritt für Schritt angenähert wird<sup>179</sup>. Zweitens darf ein Ziel nicht allgemein und endgültig sein. Anders gesagt, Erziehungsziele dürfen weder abstrakt noch abgelöst von einem spezifischen Kontext sein (MW 9, S. 116), sonst wird die Aufgabe der Erzieher vor ihren unmittelbaren konkreten und diversifizierten Zielen vernachlässigt (s. 3.1.1).

Wenn sich Harmonie und Flexibilität als ästhetische Kriterien identifizieren lassen, die den normativen Anspruch von Deweys Pädagogik in Bezug auf den vermeintlichen Verzicht auf eine explizite Teleologie kompensieren, scheinen diese Gültigkeit über die Grenzen der unterschiedlichen Kontexte hinaus zu beanspruchen, die als Rahmen für die Handlungen der Akteure gelten, und dadurch Deweys Kontextualismus zu infizieren. Der Letztere wiederum lebt von der Spannung zwischen der Ablehnung einer allgemeinen Normativität der Pädagogik einerseits und dem unvermeidlichen Rekurs auf allgemeingültige – wenn auch nicht explizit ausgedrückte, sondern ästhetisch formulierte – moralische Kriterien andererseits. Die Quelle für moralisches Handeln ist für Dewey zuerst in den Handlungen zu suchen, die in den unterschiedlichen Handlungskontexten vorhanden sind, d.h. Deweys Kontextualismus sieht die Existenz moralischer Fakten und Überzeugungen vor, wobei moralische Unterscheidungen vor diesem Hintergrund einen eher funktionellen als *a priori* oder transzendentalen Charakter haben (Cunningham 1995). Dies impliziert aus seiner Perspektive jedoch keineswegs einen moralischen Relativismus, da dieser sich nur als Folge des Wegfallens absoluter, moralischer Standards konzipieren lässt, die es eigentlich nicht gebe. Moralische Fragen sollten, so Deweys Botschaft, in Bezug auf einen gewissen Kontext formuliert und bewertet werden, dessen Sozialität als Bezugspunkt gilt. Das Selbst bewegt und entwickelt sich immer innerhalb eines Horizontes, der mit der Zeit variiert und sowohl neue Elemente mit einbezieht als auch alte Bezugspunkte nicht mehr berücksichtigt. Deweys moralische Forderung betrifft die problematische und nur begrenzt freie Auswahl der Bezugspunkte für moralisches

---

<sup>179</sup> Dewey hält die Auferlegung der Ziele des Handelns von aussen für ein Laster mit tiefen Wurzeln (MW 9, S. 115), da die Lehrer die Lernziele von ihren Vorgesetzten erhalten und die Letzteren wiederum als Ziele solche akzeptieren, die geläufig in der *community* sind (ebd.). Dies widerspricht « dem demokratischen Kriterium der intrinsischen Relevanz jeder wachsenden *experience* » (ebd.; Übersetzung A.D.) Der Originaltext lautet: « Until the democratic criterion of the intrinsic significance of every growing experience is recognized, we shall be intellectually confused by the demand for adaptation to external aims » (MW 9, S. 115).

Handeln. Vor diesem Hintergrund würde Dewey das Problem der Mitteilbarkeit bzw. Kommunikation zwischen radikal unterschiedlichen Kontexten nicht als theoretische Aufgabe konzipieren, da diese eine externe, absolute, desinteressierte Perspektive voraussetzt, welche es nicht gebe. Er würde diese Frage als Eine umformulieren, die die praktische Auseinandersetzung des Selbst mit dem Neuen betrifft, welche zwischen den Polen der Anpassung an die Welt und deren Veränderung erfolgt, und von einem Selbst ausgehen, das durch seine Interaktion mit dem Neuen wächst und sich bildet, gut oder schlecht, abhängig von der Form seiner Interaktionen. Diese Vorstellung stösst allerdings an ihre Grenzen, wenn es darum geht, den ethischen Konflikt im Sinne eines unlösbaren moralischen Pluralismus als strukturelles Element des Zusammenlebens (Jörke 2008) zu konzipieren.

### 3.1.3 Selbst und (Un-)Planbarkeit

« The imagination of everybody today, their unconscious way of seeing things, is more influenced by industrial considerations than we realize. The way business is done influences unconsciously all our ideas. So we have from business practices carried over into education too much standardization...»

Dewey MW 15, S. 187f.

« Ja; mach nur einen Plan  
sei nur ein großes Licht!  
Und mach dann noch 'nen zweiten Plan  
gehn tun sie beide nicht. »

Das Lied von der Unzulänglichkeit des menschlichen Strebens – B. Brecht

In einem Zeitalter, in dem Bildungsthemen zunehmend zum Gegenstand ökonomischer Überlegungen werden, scheinen öffentliche Debatten über – bildungspolitisch und -ökonomisch diktierten – Bildungsziele, vor dem Hintergrund von Effizienzkalkülen sich immer weniger von Analysen der tatsächlichen

Erreichbarkeit der Bildungsdesiderata trennen zu lassen. Wenn sich der Bildungsbegriff seit seiner Geburt nicht auf ökonomische Verwertbarkeit reduzieren lässt, wohnt der Aktivität des Bildens *per definitionem* ein Aufbauprozess mit gewissen Steuerungsansprüchen inne. In Bezug darauf soll im Folgenden Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst mit deren Möglichkeiten und Grenzen konfrontiert werden. In dieser Hinsicht zeigt Deweys normativer Diskurs über Bildungsziele seine Abhängigkeit von den Deskriptionsmöglichkeiten der Welt, die sein Bildungsbegriff zur Verfügung stellt. Hier sollen die Gründe untersucht werden, die in seinem Bildungsprojekt für eine Un- bzw. Planbarkeit des Selbst sprechen. Der Begriff der Planbarkeit eignet sich besonders gut zur Verdeutlichung der (In-)Kompatibilität der gegensätzlichen Ansprüche, die einerseits aus der Ökonomie und aus einer ökonomisierten Pädagogik und andererseits aus einer moralischen Perspektive über die Entwicklung des Selbst stammen. Einführend ist eine Entwicklung in Deweys Perspektive im Laufe der Jahre hervorzuheben. Diese besteht in einer mit der Zeit immer intensiveren Reflexion der Begrenztheit des menschlichen Verständnisses der Komplexität der Prozesse, die die Welt regeln. Diese führt zu einer Pädagogik, die im Laufe der Jahre bescheidenere normative Ansprüche erhebt und postmodernen (Bildungs-)Vorstellungen zu entsprechen scheint.

Nach Deweys Analyse müssen Bildungsbestrebungen mit der Tatsache konfrontiert werden, dass die menschliche Fähigkeit, die Zukunft vorauszusehen, begrenzt und unvollkommen ist. Die Handlungshorizonte, in denen sich der Mensch bewegt, ändern sich schnell und die heutigen Hypothesen über die relevanten Tatsachen, die beim Handeln zu berücksichtigen sind, können in der Zukunft den Test der Realität womöglich nicht mehr bestehen. Die schon gemachten *experiences* seien dementsprechend nicht in der Lage, eine vollständige Gewissheit darüber anzubieten, was in der Zukunft passieren wird. Ein Mechanismus, der eine eindeutige universelle Erklärung der Welt liefert, existiert nach Dewey nicht, jedoch können aus vorherigen *experiences* Tendenzen abgeleitet werden, die dem Menschen erlauben, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Zukunft vorauszusehen und dementsprechend zu planen. Weder die Reaktionen der Welt noch die des Menschen auf gegebene Stimuli können nach Dewey mit kompletter Sicherheit vorausgesagt werden: Das dem Menschen zur Verfügung stehende Wissen hängt von dieser Begrenztheit ab und es sollte auf eine von Anfang an vergebliche Suche nach Gewissheit verzichtet werden.

Wie lässt sich jedoch der Wert der vergangenen *experiences* des Selbst beschreiben? Wie können diese zur Bildung des Selbst beitragen? Deweys Antwort auf diese Fragen würde von der Interaktion als universellem Zug der natürlichen Existenz ausgehen. Trotz des – womöglich radikalen – Unterschieds zwischen differenten Handlungskontexten der Gegenwart und der Vergangenheit ist für Dewey zu betonen, dass es kausale Ketten von Ursachen und Folgen und eine Dynamik der Interaktion gibt, welche von allen möglichen (sozialen) Zusammenhängen geteilt werden. Menschen seien anhand vergangener *experiences* in der Lage, einige dieser kausalen Ketten zu identifizieren. Die Fähigkeit, die Verbindung zwischen den Aktionen und deren Folgen zu erkennen, erlaube ihnen, intelligent zu handeln. Als Prämisse dieser These gilt die Annahme einer gewissen Kontinuität im Leben (vgl. z.B. MW 14, S. 185), welche die Voraussetzung dafür darstellt, dass der Mensch die Zukunft voraussehen und kontrollieren kann – anders gesagt, dass der Mensch planen kann.

Wenn die Optionen, die dem Menschen zur Verfügung stehen, um die Welt zu kontrollieren, auf einer gewissen Kontinuität zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft basieren müssen, sollte bemerkt werden, dass die Evolutionstheorie einen wichtigen Einfluss auf Deweys Verständnis dieser Kontinuität ausübt. Dieser Einfluss ist schon in *Democracy and Education* vorhanden: In dessen Vorwort (MW 9, S. 3) deutet Dewey an, dass die Philosophie seines Werkes das Wachstum der Demokratie mit den evolutionären Ideen der Biologie in Zusammenhang bringt und beiläufig bemerkt er, dass dies aus der Lektüre des Buches selbst ersichtlich wird<sup>180</sup>. Die evolutionären Ideen, auf welche Dewey sich bezieht, sind die evolutionistischen Ideen, welche von Charles Darwin in seinem *On the Origins of Species* 1859 und durch das Werk von Thomas Henry Huxley verbreitet wurden. Dewey ist sich bewusst, dass Darwins Werk einen enormen Einfluss auf die Geschichte der Philosophie ausübte und einen Wendepunkt in der Geistesgeschichte darstellt. Er widmet diesem Thema den Essay *The Influence of Darwinism on Philosophy* (MW 4, S. 3-14), in dem er die Bedeutung und den Einfluss des Darwinismus diskutiert. Unabhängig von den Problemen, die Deweys Rezeption der Evolutionstheorie mit sich bringt<sup>181</sup>, lassen sich

---

<sup>180</sup> Der Einfluss des Darwinismus ist in *Democracy and Education* ziemlich klar herauszulesen, vor allem in den ersten vier Kapiteln des Werkes, wobei der Fokus eher auf der menschlichen Entwicklung in sozialer und kultureller als in natürlicher Hinsicht liegt.

<sup>181</sup> Für eine detaillierte Darlegung Deweys Rezeption der evolutionistischen Botschaft Darwins s. z.B. Bellmann (2007, S. 61 ff.).

einige Aspekte der Bildungsphilosophie Deweys hervorheben, die mit einem evolutionistischen Bild kompatibel sind. Dazu sind zunächst die betonte Kontinuität zwischen dem Menschen und der Umwelt, die Erkenntnistheorie, die sich auf diese Basis stützt (LW 4, S. 179) und eine Definition von Leben als kumulative Kontinuität des reflektierenden Denkens, welche das Überleben garantieren kann (ebd.), aufzulisten. Die Relevanz der Rezeption der Evolutionstheorie in Deweys theoretischem Vorschlag betrifft genau die Metaphysik des Werdens, die als Voraussetzung für seine Pädagogik gilt. Dewey hebt die historische Relevanz von Darwins Theorie hervor und nach seiner Lektüre der Evolutionstheorie besitzte der Darwinismus eine epochale Bedeutung, dessen Wert in der Erkenntnis bestehe, dass die Arten nicht mehr als etwas Festes und Unveränderbares zu verstehen sind, sondern als etwas, das im Reich des Veränderlichen liegt und sich im Laufe der Zeit abändert. Das neue Paradigma habe das altgriechische ontologische und gnoseologische Paradigma nach zweitausend Jahren verdrängt und mit Darwin – so Dewey – habe die Idee, dass universelle unveränderliche Formen oder Arten als Prinzipien des Seienden in der Natur zu finden sind, ihre Kraft verloren. Anders gesagt, haben das Feste und das Finale ihre Superiorität verloren, indem sie die Welt des Werdens betreten haben. Hingegen haben Änderung und Herkunft vor dieser Wende als Zeichen für Fehler und Irrealität gegolten. Daraus folgt für Dewey, dass auch die Begriffe von Rationalität und Vernunft in Anbetracht dieses neuen Paradigmas umgedacht werden müssen (vgl. 3.2.1): Demnach habe das Unternehmen der Erkenntnis nicht mit der Entdeckung einer versteckten festen Natur des Seins zu tun, weil die Natur hingegen als ständige Mischung von Festem und Prekärem verstanden werden solle (LW 4, S. 194).

Die eben dargestellte Ontologie bedarf einer passenden Erkenntnistheorie (s. 1.4): Wenn man in der Welt des Festen eine absolute Kenntnis erzielt hat, ist dies in Deweys Welt nicht mehr möglich. In der Welt des Werdens ist die Kenntnis, die erreichbar ist, nur *warranted assertability* (MW 8, S. XVIII). In diesem Ausdruck ist die Dimension der Offenheit und der Revidierbarkeit unserer Kenntnis enthalten. Darüber hinaus kritisiert Dewey in *The Influence of Darwinism on Philosophy* die Idee, dass die Wissenschaft das Wesen von Realitäten ergreifen soll, die vermeintlich hinter und über der Natur liegen, mittels rationaler Formen, die unsere gewöhnliche Wahrnehmung und Inferenz übersteigen. Seine Erkenntnistheorie ist eine des Werdens, die *per*

*definitionem* die Berufung auf die "ewigen versteinerten Prinzipien der Logik"<sup>182</sup> ablehnt, wenn sie keine Rechenschaft von der Natur geben können, da sie sich von ihr auf der Suche nach ausser-natürlichen Wahrheiten isolieren: Die Logik müsse, anders gesagt, den Test des Experimentierens und der Realität bestehen. Die von der Selektionstheorie angebotene Erklärung der Evolution beseitige ausserdem das Bedürfnis nach einer intelligenten kausalen Kraft, welche der Natur vorausgeht und sie von aussen plant und bestimmt. Mit diesem Argument erkläre sich die Distanz zwischen dem Evolutionismus und einer theistischen oder idealistischen Perspektive. Die Prinzipien der Natur sind für Darwin in der Natur selbst zu suchen. Dieser Gedanke beeinflusst Dewey, wenn er bemerkt, dass sich das menschliche Interesse nicht auf das Wesen der Arten und ihre Änderungen richten soll, sondern auf die Frage, warum die einzelnen evolutionistischen Änderungen dem Erreichen konkreter Ziele dienen. Anders formuliert, solle das menschliche Interesse nach Dewey nicht auf eine höhere Intelligenz gerichtet werden, welche die Welt einmalig und für immer geschaffen haben soll, sondern auf die Vielzahl intelligenter Handlungen, welche die Welt gerade gestalten (MW 4, S. 11).

Wenn sich einerseits Deweys Vorstellungen über die Natur von Kontinuitätsprozessen im Leben sich zu biologischen Erklärungsmuster zurückführen lassen, sollte andererseits erneut darauf hingewiesen werden, dass ein interaktionistisches Muster als Grundlage für sein Verständnis dieser Kontinuität und der Rolle des Selbst innerhalb dieser Kontinuität gilt. 1938 zitiert Dewey in *Experience and Education* eine Passage des Ulysses von Alfred Lord Tennyson:

« [I am a part of all that I have met;  
Yet] all experience is an arch wherethro'  
Gleams that untravell'd world whose margin fades  
Forever and forever when I move » (LW 13, S. 19).

---

<sup>182</sup> Dewey kritisiert dabei die «logic that explained the extinction of fire by water through the formal essence of aqueousness and the quenching of thirst by water through the final cause of aqueousness. Whether used in the case of the special event or that of life as a whole, such logic only abstracts some aspect of the existing course of events in order to reduplicate it as a petrified eternal principle by which to explain the very changes of which it is the formalization » (MW 4, S. 11).



Diese Stelle veranschaulicht hervorragend Deweys Vorstellungen über die Kontinuität zwischen Individuum und Welt. Der Mensch ist demgemäss ein Teil von allen Umständen und Ereignissen, denen er begegnet ist. Das Leben impliziert nach Deweys Vorstellungen eine Aktivität, eine Interaktion, eine Bewegung: Indem man sich bewegt, d.h. indem man lebt, schwächen sich ständig die Grenzen der Welt ab. Mit diesem Bild bringt er die Perspektivität des Selbst innerhalb der Welt zum Ausdruck, deren – nicht nur räumliche, sondern auch zeitliche – Grenzen sich im Laufe des Lebens ständig verändern. Die *experiences*, die der Mensch macht, sind dementsprechend wie ein Bogen, der sich erweitert und verändert, der zusammen mit dem Selbst primär nicht ist, sondern wird. Innerhalb dieser Metaphysik des Werdens sollte man Deweys Auffassung der menschlichen Denkfähigkeit verorten. Diese sieht vor, dass das Denken nicht nur eine *experience* der Reflexion ist, in welcher der Mensch die Verbindungen – die aktiven und passiven Interaktionen zwischen ihm und der Umwelt – wahrnimmt, sondern auch eine Aktion an sich, in welche der Mensch versucht, die Umwelt zu verändern. Dies zu tun impliziert, dass getestet wird, ob die wahrgenommenen Verbindungen *de facto* weiterhin existieren oder nicht. *Experience* ist für Dewey in diesem Sinne als Prozess des Experimentierens zu verstehen und dieser Prozess soll als wissenschaftliche Methode konzipiert werden. Dieser Gedanke ist schon in *Democracy and Education* vorhanden, im Abschnitt "*Experience as Experimentation*" des zwanzigsten Kapitels des Buches, in dem sich Dewey mit dem Einfluss der wissenschaftlichen Methode zur Geschichte des Erkenntnisbegriffes beschäftigt. Dieser besteht für Dewey darin, dass die "wahre Kenntnis" und die "fruchtbaren Ideen" nur durch die Anwendung der richtigen Methoden zu erzielen und nachzuprüfen seien. Die Letzteren bedeuten einfach ein Experimentieren, welches unter Bedingungen von absichtlicher Kontrolle durchgeführt wird (MW 9, S. 281). Die Folge einer derartigen Perspektive ist eine Philosophie, in der die *experience* nicht mehr im Gegensatz zur rationalen Kenntnis und Erklärung steht. Die zwei Elemente der traditionellen Opposition ergänzen sich und die so genannte Methode des "*trial and error*" werde zur experimentellen Methode, wenn das menschliche Handeln nicht mehr von Gewohnheit oder Trieb geleitet wird, sondern wenn dieses beabsichtige, ein Ziel methodisch zu erreichen. In jenem Fall könne das Handeln als vernünftig und rational bezeichnet werden (S. 282) und diese Vorstellung könne als Grundlage gelten, um die Kontrollierbarkeit bzw. die Planbarkeit der Zukunft zu konzipieren.

Anhand dieser Überlegungen liesse sich Deweys Reflexion als eine Beschreibung der menschlichen Fähigkeiten interpretieren, die intrinsische Rationalität der Welt zu erkennen. Auf der Grundlage der menschlichen Fähigkeit, eine Verbindung zwischen Aktionen und deren Folgen zu identifizieren, sei der Mensch dementsprechend in der Lage, sein Handeln danach auszurichten und die Bedingungen seiner Umwelt systematisch – methodisch – zu kontrollieren. Selbst und Umwelt sind in dieser Hinsicht Teil derselben Realität und stellen ein Kontinuum dar: Das Projekt des Verständnisses – und der möglichen Steuerung – der Welt und des Selbst basieren somit auf einer Ontologie der Kontinuität. Diese Darstellung von Deweys Projekt stellt allerdings nur eine Seite seiner Analyse dar. Diese sollte durch eine Auflistung der zahlreichen Elemente Deweys Bildungsphilosophie ergänzt werden, die auf eine Darstellung der Grenzen der menschlichen Ansprüche zurückzuführen sind, das Selbst und die Welt zu verstehen und kontrollieren. Zunächst lässt sich die rasche Entwicklungsgeschwindigkeit der Welt auflisten. Wenn Deweys Pädagogik Bildungsfragen *per definitionem* in den Kontext von gewissen gesellschaftlichen Realitäten und Bedingungen einbetten möchte, ist für Dewey eine Voraussage über die Entwicklung der Realität auf lange Sicht nicht möglich. Man kann dementsprechend nicht zu Bildungsvorstellungen kommen, welche z.B. zwanzig Jahre nach deren Konzeption, in der Lage sind, immer noch als intelligente Antwort auf eine inzwischen unvorstellbar neue Welt zu gelten (MW 5, S. 86)<sup>183</sup>. Anders gesagt, sind die Bildungsziele für morgen aus der heutigen Perspektive aufgrund eines rasanten Wachstums nicht vorhersehbar und Bildung sollte nicht als die Vorbereitung auf ein Set bestimmter voraussehbarer Umstände verstanden werden (ebd.). Pädagogische Prozesse finden allerdings in einer bestimmten Zeitspanne statt und eine gewisse Kontinuität zwischen der Ausgangslage und dem Ende des Bildungsprozesses gilt als Voraussetzung für die Vollendung des Bildungsprozesses – und auch als Grundlage, um überhaupt von einem Bildungsprozess sprechen zu können. Deweys Schriften bezeugen seinen Glauben an einige kontinuierliche Realitätszüge, welche die

---

<sup>183</sup> Der Originaltext lautet: « With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the child for any precise set of conditions. To prepare him for the future life means to give him command of himself; it means so to train him that he will have the full and ready use of all his capacities; that his eye and ear and hand may be tools ready to command, that his judgment may be capable of grasping the conditions under which it has to work, and the executive forces be trained to act economically and efficiently » (MW 5, S. 86).

Verwirklichung einer Pädagogik ermöglichen. Eine Bildung des Selbst soll demgemäss als der Erwerb der Fähigkeit gedacht werden, über die eigenen Kräfte (*capacities*) und Mittel zu verfügen, die Bedingungen des eigenen Umfeldes zu begreifen sowie dementsprechend *economically* und wirksam zu agieren (ebd.). Es wäre jedoch irreführend, Deweys Schriften als ein Plädoyer für eine Reduktion der Bildung auf effiziente Erreichung beliebiger Bildungsziele zu lesen. Welche diese Ziele sind, spielt eine zentrale Rolle für die moralische Entwicklung des Selbst und für sein strukturell gesellschaftliches Leben, auch wenn *a priori*, unabhängig von der Konkretheit der punktuellen spezifischen Bedingungen der betrachteten Gesellschaft, nur gesagt werden könne, dass « a truly humane education consists in an intelligent direction of native activities in the light of the possibilities and necessities of the social situation » (MW 14, S. 70). Dabei sollen die Kindheit und die Jugend als mögliche Quellen für neue, gute Handlungsmuster betrachtet, anstatt an der Devianz dieser Handlungsmuster von denen der Erwachsenen beurteilt zu werden (S. 71). Die Kindheit und die Jugend stellen eine Lebensphase dar, in der « Wachstum normal und keine Anomalie, Aktivität eine Freude und keine Aufgabe, und die Bildung von Gewohnheiten eine Erweiterung und nicht eine Verminderung des Vermögens ist » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>184</sup>. Diese Lebensphase ist nach Dewey exemplarisch für die Bedeutung von "Bildung", da sie besonders gut zeigt, welchen Stellenwert das Neue im Leben einnimmt, sowie aufgrund der vorbildlichen Einstellung der Kinder oder Jugendlichen, « jeden Tropfen von Bedeutung aus jeder Situation herauszuziehen » (MW 14, S. 72; Übersetzung A.D.)<sup>185</sup>. Welche die Bedeutung kommender Situationen sein wird, lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit voraussagen. Der Mensch ist nicht in der Lage, alle möglichen Verbindungen und Verhältnisse zwischen den Gegenständen und den Aktionen der Welt wahrzunehmen, und, um Probleme zu lösen, muss ausgewählt werden, welche Verbindungen die relevanten sind. Einerseits können nicht alle Handlungsfolgen kalkuliert werden und andererseits kann sich die Welt in der Zukunft so verändern, dass gewisse Bedingungen relevanter werden als andere, die es früher waren. Wenn es geschieht – und das ist in einer sich ständig verändernden Welt

---

<sup>184</sup> « For with all its extravagancies and uncertainties, its effusions and reticences, it remains a standing proof of a life wherein growth is normal not an anomaly, activity a delight not a task, and where habit-forming is an expansion of power not its shrinkage » (MW 14, S. 71).

<sup>185</sup> « Yet by way of expiation we envy children their love of new experiences, their intentness in extracting the last drop of significance from each situation, their vital seriousness in things that to us are outworn » (MW 14, S. 72).

durchaus möglich –, dass die bis zu einem gewissen Punkt funktionierenden Lösungen für die bis dahin aufgetretenen Probleme nicht mehr wirksam sind, wird man sich daran anpassen müssen und wieder versuchen, neue Lösungen zu finden. Diese Suche und Entdeckung neuer Lösungen deutet auf ein modifizierbares, revidierbares Wissen hin, das nur aus hypothetischen Schlussfolgerungen und Versuchsergebnissen besteht, und dessen Natur offen bleibt, denn diese muss mit den sich verändernden Bedingungen der Praxis konfrontiert werden.

Dewey's Schriften scheinen, mit den Jahren immer mehr von einer Metaphysik des Werdens dominiert zu werden, die von der Vorläufigkeit des Lebens ausgeht (LW 14, S. 98)<sup>186</sup>. Diese Metaphysik weicht die Ansprüche einer Bildung des Selbst auf, die sich unabhängig von punktuellen Bedingungen behaupten mag. Eine solche Bildung kann sich nicht festen Gesetzen anvertrauen, sondern nur vorläufig gültigen Bezugspunkten, die als nützliche Methoden (MW 14, S. 164) und als Hypothesen dienen, die den variierenden Bedingungen der gesellschaftlichen Realitäten angepasst werden sollten (vgl. z.B. MW 14, S. 40 & S. 165). Vor diesem Hintergrund lässt sich Dewey's pragmatistischer Kontextualismus erläutern. Dieser besteht in der Kritik gegen die nach Dewey relevanteste philosophische Täuschung, d.h. « die Annahme, dass, wenn sich etwas unter gewissen Bedingungen als wahr erweist, es sogleich universell oder ohne Grenzen und Bedingungen als wahr behauptet werden kann » (MW 14, S. 123; Übersetzung A.D.)<sup>187</sup>. Aus dieser Kritik folgt für Dewey die Idee, dass Werte innerhalb von spezifischen Praktiken verstanden und nicht allumfassenden Idealen untergeordnet werden sollten. Wenn der Kontextualismus auf das Selbst bezogen wird, muss also der Anspruch, eine Bildung des Selbst zu planen, mit den Grenzen dessen Planbarkeit konfrontiert werden. Da das Selbst innerhalb von immer neuen Handlungskontexten handeln muss, lässt sich nur teilweise oder gar nicht voraussagen, welches das richtige Handeln sei, das zu seiner Bildung beitragen sollte. Darüber hinaus übt Dewey in *Human Nature and Conduct* eine starke Kritik an jeder Form von Abstraktion und als Ergebnis dieser Kritik wird die Bedeutung alltäglich

---

<sup>186</sup> « Everything perishes in time but men are unable to believe that perishing is the last word. [...] Nothing stays; life is fleeting and all earthly things are transitory » (LW 14, S. 98).

<sup>187</sup> « It consists in the supposition that whatever is found true under certain conditions may forthwith be asserted universally or without limits and conditions » (MW 14, S.123).

verwendeter Begriffe, wie z.B. Hunger oder Sex (MW 14, S. 105)<sup>188</sup>, infrage gestellt. Sein Argument basiert auf den unterschiedlichen psychophysischen Zuständen sowohl des Individuums als auch der Umwelt, die den Rahmen bilden, in dem die Phänomene stattfinden, die z.B. als Hunger oder Sex bezeichnet werden. Dewey behauptet, dass eine Aktivität aufgrund dieser unterschiedlichen Rahmen nicht zweimal dieselbe sei und problematisiert diese illegitimen alltäglichen Abstraktionsformen bzw. kritisiert die Idee, dass solche Begriffe als Abstraktionen von der Spezifität der einzelnen Situationen deren Bedeutung erschöpfen können (ebd.)<sup>189</sup>. Mit der Gefahr dieser illegitimen Abstraktionen muss sich das Projekt einer Bildung des Selbst konfrontieren. Deweys Antwort auf die variierenden Bedingungen der Welt scheint zu einer immer neuen Analyse der Bedingungen, die relevant für die Lösung der vorhandenen Probleme sein können, zu führen: Diese Analyse lässt sich als reflektierendes Denken bezeichnen und zeigt wie stark der Einfluss von Peirce auf Deweys Auffassung des Geistes gewirkt hat. Zudem verdeutlicht sie Peirces Idee, dass das Denken und der Geist als Antwort auf den Zweifel zu verstehen seien (LW 4, S. 182). In Deweys Projekt einer moralischen Bildung des Selbst scheinen Bildungsprozesse auf der Voraussetzung zu basieren, dass gewisse Kontinuitäten bei der Entwicklung des Selbst bestehen: Bildung als Kontinuität in der Entwicklung des Selbst ist das, was Deweys Projekt vor dem Hintergrund der Diskontinuitäten, die sein Kontextualismus anbietet, vorsieht. Hierbei identifiziert er das Selbst als Konstrukt, das durch die Umformung seiner Interaktionen mit der Umwelt die Verhältnisse, die es selber und die Umwelt konstituieren, umgestaltet. Dementsprechend stellen diese Verhältnisse auch den Sinnhorizont dar, der den Handlungen des Selbst einen Sinn verleiht. Deweys Pädagogik möchte vor diesem Hintergrund den *per definitionem* pluralen Charakter des Selbst, aufgrund dessen sozialer Natur, aufzeigen und die Perspektivität, d.h. die strukturelle Begrenztheit des Sinnhorizontes, der dem Selbst

---

<sup>188</sup> « [...] no activity (even one that is limited by routine habit) is confined to the channel which is most flagrantly involved in its execution. The whole organism is concerned in every act to some extent and in some fashion, internal organs as well as muscular, those of circulation, secretion, etc. Since the total state of the organism is never exactly twice alike, in so far the phenomena of hunger and sex are never twice the same in fact » (MW 14, S. 105).

<sup>189</sup> « [...] the environment in which the act takes place is never twice alike. Even when the overt organic discharge is substantially the same, the acts impinge upon a different environment and thus have different consequences. It is impossible to regard these differences of objective result as indifferent to the quality of the acts. They are immediately sensed if not clearly perceived; and they are the only *components of the meaning* of the act » (MW 14, S. 105; kursiv im Original).

zur Verfügung steht bzw. den das Selbst konstituiert, hervorheben. Was den Begriff der Perspektivität in Deweys Werk angeht, kann das 1929 veröffentlichte Werk *The Quest for Certainty* als Beispiel herangezogen werden. Darin kritisiert Dewey verschiedene traditionelle Theorien des Geistes – u.a. wird das Körper-Geist-Problem detailliert thematisiert –, da diese keine Kontinuität zwischen dem Geist, seinen Organen und der natürlichen Umwelt vorsehen. Peirces empirische Theorie des Geistes wird vor allem in dem Kapitel "*The Supremacy of Method*" für eine Kritik der transzendentalen Theorien des Geistes verwendet. Was auf dem Spiel steht, ist die womöglich spannungsreiche Interaktion einer objektiven Realität und der menschlichen Perspektivität, die strukturell plural ist und mit der Zeit variiert. Anders gesagt, geht es nach Deweys Formulierung des Problems darum, dass die Gegenstände der Welt einerseits Züge vorweisen, die mit ihrer direkt individuellen und einzigartigen Natur zu tun haben, und andererseits Züge, die zu ihren Verbindungen oder zu ihrer Kontinuität gehören. Dies kann für den Menschen problematisch werden, denn die Gegenstände sind für ihn unmittelbar einfach was sie sind, aber gleichzeitig können sie als Teil einer breiteren *experience* gelten, nämlich als Übergang zu und Möglichkeiten von späteren *experiences* (S. 188). Wenn man von einer Definition von Denken als Wahrnehmung von Verhältnissen und Verbindungen ausgeht (s. darüber hinaus 1.4), ist Deweys Kritik an dieser Stelle genau gegen die Theorien des Geistes gerichtet, die eine isolierte Wahrnehmung einzelner isolierter Elemente vorsehen. Deweys These ist, dass die oben skizzierte problematische Lage überwunden werden kann – mit Aktionen, welche einerseits die vorhandene Lage rekonstruieren können, und andererseits etwas Neues aufbauen, das sowohl die Individualität des Gegenstandes und die innere Kohärenz als auch die Kontinuität der Situation wiedergeben können (LW 4, S. 188). Das passiert jedes Mal, wenn reflektierend gedacht wird. Denken impliziert hier jedoch *per definitionem* ein Handeln, das darüber hinaus die experimentelle wissenschaftliche Methode berücksichtigen sollte. An dieser Stelle von Deweys Argumentation sind Erkenntnistheorie und Theorie des Geistes eng verknüpft und die Aufgabe einer Bildung des Selbst lässt sich als (Re-)Konstruktion von Sinnhorizonten zwischen unzähligen möglichen Kontexten verstehen. Hierbei sieht die soziale Natur des Selbst voraus, dass die Konstruktion von Sinnhorizonten ein strukturell plurales Unternehmen ist und Bildungsfragen dementsprechend immer auch eine gesellschaftliche Gelegenheit darstellen.

Neben diesen Anmerkungen über Deweys Kontextualismus lassen sich schliesslich in Anlehnung an Cunningham (1995) einige Bemerkungen über die Metaphysik des Selbst<sup>190</sup> wiedergeben, die ebenso im Rahmen eines Bildungsprojekts zu verorten sind, das in gewisser Hinsicht eine strukturelle Unplanbarkeit des Selbst vorsieht. Cunningham beschreibt eine interessante Entwicklung im Laufe von Deweys Karriere in Bezug auf die Metaphysik des Selbst, die wiederum als Voraussetzung für Deweys pädagogische Thesen gilt. Diese Entwicklung betrifft den Begriff von Potentialität in Bezug auf das Selbst, d.h. eine Möglichkeit des Selbst, die noch nicht verwirklicht wurde, aber realisierbar ist. Die Realisierung gewisser Möglichkeiten bzw. Potentialitäten des Selbst hat einen ethischen Wert und die Bildung des moralischen Selbst kann als Verwirklichung dieser Potentialitäten gelesen werden. Die Entwicklung von Deweys Metaphysik des Selbst im Laufe der Jahre lässt allerdings immer weniger Platz für ein solches Verständnis der Bedeutung von Bildung, indem die von Dewey dem Menschen zugeschriebene Fähigkeit, die Potentialitäten des Selbst zu identifizieren und dementsprechend realisieren zu können, in den späteren Schriften des Autors immer mehr begrenzt wird. Wenn beispielsweise der Pädagoge in *Democracy and Education* in der Lage sein sollte, anhand einer Untersuchung der intrinsischen Potentialität des zu Erziehenden, die Richtungen oder Ziele der Erziehung festzulegen, scheint diese Möglichkeit in späteren Schriften des Autors nicht mehr zur Verfügung zu stehen (Cunningham 1995, S. 354f.). Besonders bedeutend ist in dieser Hinsicht der 1940 veröffentlichte Text *Time and Individuality*. Darin kommt Deweys Vorstellung des Begriffes von Potentialität eindeutig zum Ausdruck. Deweys Potentialitätsbegriff unterscheidet sich deutlich vom Aristotelischen, indem Dewey die Potentialität nicht als "Entfaltung von innen", sondern im Sinne von "Folgen von Interaktionen mit anderen Sachen" konzipiert (LW 14, S. 109)<sup>191</sup>. Die Potentialitäten des Selbst lassen sich vor diesen Interaktionen

---

<sup>190</sup> Zur Bedeutung des Ausdrucks "Metaphysik des Selbst" s. die Einleitung dieser Arbeit.

<sup>191</sup> Der Originaltext lautet: « First and negatively, the idea (which is often identified with the essential meaning of evolution) is excluded that development is a process of unfolding what was previously implicit or latent. Positively it is implied that potentiality is a category of existence, for development cannot occur unless an individual has powers or capacities that are not actualized at a given time. But it also means that these powers are not unfolded from within, but are called out through interaction with other things » (LW 14, S. 109).

mit der Umwelt nicht voraussagen (ebd.)<sup>192</sup> und das Individuum, kommentiert Dewey in Bezug auf die Bedeutung von Heisenbergs Unbestimmtheitsrelation, « hat eine zeitliche Laufbahn, deren Zukunft sich logisch aus deren Vergangenheit nicht ableiten lässt » (S. 107; Übersetzung A.D.)<sup>193</sup>. Deweys Philosophie lässt sich in dieser Periode als eine Philosophie der Unbestimmtheit kennzeichnen (S. 101), die nur *a posteriori* in der Lage zu sein scheint, die qualitativ neuen, genuin stattfindenden Transformationen zu beschreiben, die die Welt und das Selbst verändern. Die Potentialitäten des Selbst sind demgemäss nicht als fest und intrinsisch zu beschreiben, sondern als eine womöglich unbestimmte Reihe von Interaktionen, die das Individuum betreffen und immer als bidirektional zu verstehen sind (S. 110)<sup>194</sup>.

Welche Folgen ergeben sich durch solche Prämissen für das Projekt einer Bildung des Selbst? Für Dewey führen diese Anmerkungen zu einer Bildungsphilosophie, die bescheidenere Ansprüche als die ihm vorangegangene pädagogische Tradition stellt, und die den Menschen primär in Anbetracht seiner begrenzten Möglichkeiten versteht. Die Kraft der Ereignisse scheint die Fähigkeit des Menschen zu überwinden, Pläne zu realisieren: « Men always build better or worse than they know, for their acts are taken up into the broad sweep of events » (MW 14, S. 143). Dabei sind Menschen « Kräften ausgeliefert, die sie nicht kontrollieren können » (LW 14, S. 98; Übersetzung A.D.)<sup>195</sup> und sie müssen bei der Teilnahme an Interaktionen mit deren Unbestimmtheit rechnen, d.h. mit einer bestimmten Ungewissheit und Kontingenz. Der späte Dewey eignet sich demnach eher als Beschreiber der Unplanbarkeit und der Grenzen der Bildsamkeit des Selbst als der Verfasser eines Plädoyers für die Angemessenheit einer Bildung, die sich an ökonomisch diktierten Zielen inspiriert. Sein theoretischer Vorschlag hat als ethischen Bezugspunkt dazu das Zusammenleben und Bildung hat mit der Lösung der Probleme zu tun, die das Selbst als soziales Wesen betreffen. Vor diesem Hintergrund lässt sich Deweys Kontextualismus als Diagnose einer unübersichtlichen,

---

<sup>192</sup> « [...] potentialities must be thought of in terms of consequences of interactions with other things. Hence potentialities cannot be *known* till *after* the interactions have occurred » (LW 14, S. 109; kursiv im Original).

<sup>193</sup> « Heisenberg's principle has been seized upon as a basis for wild statements to the effect that the doctrine of arbitrary free will and totally uncaused activity are now scientifically substantiated. Its actual force and significance is generalization of the idea that the individual is a temporal career whose future cannot be *logically* deduced from its past » (LW 14, S. 107; kursiv im Original).

<sup>194</sup> Der Originaltext lautet: « [...] potentialities are not fixed and intrinsic, but are a matter of an indefinite range of interactions in which an individual may engage. [...] There is no such thing as interaction that is merely a one-way movement » (LW 14, S. 110).

<sup>195</sup> « Men live at the mercy of forces they cannot control » (LW 14, S. 98).



zunehmenden Komplexität der Welt lesen, welche die Fähigkeiten des Selbst, seine sozialen Verhältnisse zu gestalten, zu überfordern scheint. « Die besondere Tatsache des modernen Lebens » ist, gemäss der Formulierung von *The Public and Its Problems*, « die Invasion der *community* von neuen und relativ unpersönlichen und mechanischen Arten des gemeinsamen menschlichen Verhaltens » (LW 2, S. 296; Übersetzung A.D.)<sup>196</sup>, welche die *community* nicht direkt kontrollieren kann: « The local face-to-face community has been invaded by forces so vast, so remote in initiation, so far-reaching in scope and so complexly indirect in operation, that they are, from the standpoint of the members of local social units, unknown » (LW 2, S. 316). Deweys Projekt einer Bildung des Selbst klagt den Verlust des Horizonts des *Community*-Lebens an, aber es sieht vor, die aktuellen Bedürfnisse, Probleme und Themen des gemeinsamen Lebens als die relevantesten Bildungsgegenstände zu betrachten. Die Aufmerksamkeit der Menschen soll auf kein ultimates, entferntes Gutes abzielen, sondern versuchen, am besten auf die vorhandenen Bedingungen einzugehen, um Lösungen für die konkreten aktuellen Fragen zu finden. Dewey interpretiert dazu Darwins Botschaft als eine Mahnung, gegen die Neigung anzukämpfen, Rechtfertigungen für die gegenwärtige Lage in idealen, abstrakten und fernliegenden Prinzipien zu suchen. Die Natur beinhalte hingegen die Prinzipien, die eine Erklärung der Welt anbieten können und der Mensch sei Teil dieser Natur. Dewey fordert in diesem Sinne dazu auf, *reflektierend* zu denken, um die Rationalität der eigenen Handlungen und die Ursachen der eigenen Gewohnheiten zu entdecken. Wenn dies passieren würde, dann würde der Mensch die Verantwortung für sein eigenes Handeln und seine intellektuellen Verantwortungen übernehmen. Die Tragweite der Kraft seiner Vernunft sei insofern kleiner, als er keinen Zugang zu irgendeiner absoluten unveränderlichen Wahrheit habe, aber er werde dank seiner Vernunft denjenigen Problemen und Konflikten, die sein Leben betreffen, verantwortungsvoll entgegentreten. Dabei gilt es erneut hervorzuheben, dass was als das Gute bezeichnet wird, auf existierende Bedürfnisse bezogen werden sollte, und « nur durch die Untersuchung der Mängel, der Unregelmässigkeiten und der Möglichkeiten der

---

<sup>196</sup> « The invasion of the community by the new and relatively impersonal and mechanical modes of combined human behavior is the outstanding fact of modern life. In these ways of aggregate activity the community, in its strict sense, is not a conscious partner, and over them it has no direct control » (LW 2, S. 296).

aktuellen Situation » (MW 14, S. 199; Übersetzung A.D.)<sup>197</sup> identifiziert werden kann. Die prioritäre Aufgabe des moralischen Selbst solle dementsprechend die Gestaltung der jetzigen Aktivität sein, der ein Sinn verliehen werden solle. Darauf solle die intellektuelle Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Zukunft ausgerichtet sein (MW 14, S. 184)<sup>198</sup>.

Abschliessend lässt sich noch eine letzte Bemerkung anführen. Deweys Bildung des moralischen Selbst zeichnet sich als eine "Pädagogik der Gegenwärtigkeit" aus, insofern sie die Prozesshaftigkeit der Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und dem *hic et nunc* den ethischen Wert des Handelns zuschreibt. Bildung impliziert nach dieser Pädagogik immer ein moralisches Werden, das sich strukturell nicht auf eine Definition reduzieren lässt, sondern abhängig von den variierenden Kontexten immer wieder neu (um-)definiert wird. In diesem Sinne hat die Bildung des moralischen Selbst viel mehr mit einer Reise *in fieri* als mit einer Ankunft zu tun – dementsprechend komme eine vollendete Bildung dem Tod oder dem Schlaf gleich (vgl. MW 14, S. 195)<sup>199</sup>. Deweys Pädagogik basiert auf der Idee, dass die Realität als Prozess zu verstehen ist, in dem sich sowohl Gesetze als auch Sachen in einem Prozess unaufhörlicher Umwandlung entwickeln (LW 14, S. 101)<sup>200</sup>. Inwieweit hat Bildung mit der Planbarkeit der Entwicklungen des Selbst zu tun? Eine ökonomisierte Bildung, die auf die zukünftigen Entwicklungen des Individuums fokussiert ist, wäre für Dewey moralisch schlecht, da diese die Zukunft zu Ungunsten der Gegenwart priorisieren würde: « In morals, the infinitive and the imperative develop from the participle, present tense. Perfection means perfecting, fulfilment, fulfilling, and the good is now or never » (MW 14, S. 200).

Schon im Jahre 1922 hat Dewey hervorgehoben, inwieweit ökonomische Prozesse, im Spezifischen die der Industrie, die menschliche Vorstellungskraft und unbewusste Wahrnehmung der Welt beeinflussen (MW 15, S. 187) und er hat seine Leser

---

<sup>197</sup> « Instruction in what to do next can never come from an infinite goal, which for us is bound to be empty. It can be derived only from study of the deficiencies, irregularities and possibilities of the actual situation » (MW 14, S. 199).

<sup>198</sup> « [...] after all, intellectual concern with the past and future is for the sake of directing present activity and giving it meaning » (MW 14, S. 184)

<sup>199</sup> « If it is better to travel than to arrive, it is because traveling is a constant arriving, while arrival that precludes further traveling is most easily attained by going to sleep or dying » (MW 14, S. 195).

<sup>200</sup> « It was reserved, however, for the present century to give birth to the out-and-out assertion in systematic form that reality *is* process, and that laws as well as things develop in the processes of unceasing change » (LW 14, S. 101).

eingeladen, über die Folgen dieses Einflusses des Business auf Bildungsfragen nachzudenken. Selbstverständlich gehören ökonomische Fragen zu den Problemen des Zusammenlebens und das Neue und die Zukunft werden neue Herausforderungen mit sich bringen, welche neue Entwicklungen fordern werden. Anders formuliert, mit Deweys Worten: « Change is going to occur anyway, and the problem is the control of change in a given direction » (LW 14, S. 113). In Bezug auf die Bildung des Selbst, kann man mit diesem Satz behaupten, dass gemäss Deweys Perspektive Steuerungsfragen eine strukturell wichtige Rolle einnehmen. Diese Vorstellung sollte allerdings mit der Bemerkung ergänzt werden, dass die Frage nach der Entwicklungsrichtung des Selbst eine moralische Frage darstellt, die nicht auf Routine und Mechanismen reduzierbar ist (LW 14, S. 112). Diese Reduktion besteht aber nach Dewey *de facto* als (zu vermeidende) Möglichkeit – mit der Formulierung in *Time and Individuality*: « ein Individuum kann seine Individualität verlieren » (ebd.; Übersetzung A.D.)<sup>201</sup>. Bildung als Bildung des Selbst schliesst jedoch die Möglichkeit aus, dass eine Planbarkeit des Selbst ins Zentrum pädagogischer Bemühungen gerückt und dass der Mensch als Mechanismus betrachtet wird. Denn diese Fokussierung würde Bildung als unvollkommene Annäherung entweder an traditionelle praxistranszendente Ideale oder an Zukunftsvorstellungen implizieren, wobei die Gegenwart, das « gospel of present growth » (MW 14, S. 197) – und mit ihr die Relevanz von Zeit und Veränderung für die Moral – in den Hintergrund rücken würde.

### 3.2 Deweys pragmatistische Bildung des moralischen Selbst

« We are always biased beings, tending in one direction rather than another »

Dewey MW 14, S. 134

---

<sup>201</sup> « [...] an individual may lose his individuality, for individuals become imprisoned in routine and fall to the level of mechanisms. Genuine time then ceases to be an integral element in their being. Our behavior becomes predictable because it is but an external rearrangement of what went before » (LW 14, S. 112).

Der Pragmatismus bietet sich als breiter Kontext an, in den sich Deweys bildungsphilosophische Thesen einordnen lassen. Auf seine komplexe Rezeption im deutschsprachigen Raum wird in dieser Arbeit nicht explizit eingegangen, allerdings wurden einige handlungs- und erkenntnistheoretische Elemente angesprochen (s. 1.4), die dazu beitragen, Deweys Bildungsverständnis zu erörtern und die bescheideneren Ansprüche einer Pädagogik, deren normative Quellen kontextgebundenen sind, hervorzuheben. Die Verbindung zwischen der Etikette "Pragmatismus" und Deweys Werk lässt sich im Folgenden kurz ansprechen<sup>202</sup>, indem man exemplarisch auf einige der pragmatistischen Elemente, die in seinen Schriften vorkommen, hinweist<sup>203</sup>: Diese lassen sich wie folgt aussortieren und kurz zusammenfassen. Das erste und wichtigste Element ist die Idee des Vorranges der Praxis gegenüber der Theorie und lässt sich u.a. in Deweys Definition der *experience* finden, in deren aktiven Seite und in der Idee, dass Lernen direkt mit Handeln und Experimentieren in der Welt zu tun habe. Das Selbst gehört vor diesem Hintergrund auch zu der Realität, ist selber ein Element der Praxis und konstruiert Kenntnisse mit<sup>204</sup>. Das zweite Element bezieht sich unmittelbar auf das erste und auf die Definition des Denkens: Es besteht in Deweys Verständnis des Problemlösens als intelligentes Handeln und parallel in der Idee, dass Denken und Lernen Prozesse seien, die auf die Lösung von Problemen gerichtet sind. Wenn man davon ausgeht, sind auch die Voraussetzungen gegeben, damit das Lernen als lebenslanger Prozess konzipiert wird, der eine Auseinandersetzung mit der Praxis vorsieht. Probleme zu lösen heiße, Lösungen – hier das dritte Element – für bestimmte kontextgebundene Probleme zu finden. Die Realität ändere sich ständig mit der Zeit, so wird angenommen, und die Antworten auf die existierenden Probleme seien nicht endgültig, sondern man solle bereit sein, sie zu revidieren. Das führe dazu, das Autoritätsprinzip und das menschliche Sicherheitsbedürfnis kritisch zu hinterfragen (LW 4, S. 181f.). Damit werde auf jede Form von Dogmatismus verzichtet. Die Idee

---

<sup>202</sup> Die hier vorgeschlagene Auflistung ausgewählter Elemente, die auf Deweys Pragmatismus zurückzuführen sind, möchte nur einige Bezugspunkte für die kommende Diskussion anbieten und, soweit möglich, von den Kategorien, mit denen die europäische philosophische Tradition Deweys Position wahrgenommen und kritisiert hat, absehen.

<sup>203</sup> Für eine detailliertere Abbildung pragmatistischer Thesen s. z.B. *Pragmatism: from Peirce to Davidson* (Murphy und Rorty 1990), zum Verhältnis zwischen dessen Grundvätern z.B. *The Metaphysical Club* (Menand 2002 - und hiervon insb. S. 337-376).

<sup>204</sup> Die Bedeutung dieses Konstruierens wurde im Kap. 1.4 dieser Arbeit anhand der Begriffe der *experience*, des Denkens und des Handelns angesprochen. Für eine detaillierte Untersuchung des Dewey'schen Interaktionismus als Grundlage für eine konstruktivistische Perspektive wird hier auf die Werke des Kölner Konstruktivismus verwiesen (vgl. u.a. Hickman 2004; Neubert 1998).

einer absoluten Wahrheit, so Dewey, habe die Geistesgeschichte mit Problemen beschäftigt, welche die menschlichen Bedürfnisse nicht betrafen: Dem Menschen stehe nur eine *per definitionem* kontextgebundene und revisionsoffene Wahrheit (*warranted assertability*) zur Verfügung. Die hier erwähnten Elemente führen zu einer weiteren These: Die Ablehnung aller Dualismen, welche aus einer nicht revidierten philosophischen Tradition stammen. Dazu gehören z.B. die Dualismen Theorie/Praxis, Seele/Körper, natürliche/kulturelle Prozesse – Materie/Geist in Deweys Formulierung – und Denken/Handeln (vgl. MW 9, S. 346) <sup>205</sup>. Auf diese philosophischen Dichotomien lassen sich interessanterweise zahlreiche pädagogische Dualismen des fünfundzwanzigsten Kapitels von *Democracy and Education* zurückzuführen: die « Entgegensetzungen von in sich wertvollen Fächern und solchen mit bloß instrumentellem Charakter, Arbeit und Muße, praktischer und geistiger Arbeit, naturwissenschaftlicher und humanistischer Bildung, Individuum und Gemeinschaft, allgemeiner und beruflicher Bildung » (Bellmann 2007b, S. 14). Der relevanteste von Dewey kritisierte Dualismus in Bezug auf das Verständnis des (sozialen) Selbst betrifft dazu die rein philosophische Abstraktion zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft. Diese habe seit der Moderne ermöglicht, an den Menschen als einen von der Gesellschaft isolierten *atomus* zu denken. Dewey verweist hingegen auf ein soziales Selbst, auf den Einzelnen als Menschen, der in Wechselwirkung mit seinen Mitmenschen und der Umwelt steht (vgl. z.B. MW 9, S. 14-27). Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde der thematische Fokus auf das moralische Selbst als soziales Unternehmen gelegt, um eine latente Spannung in Deweys Werk hervorzuheben. Diese Spannung nimmt nicht nur – wie von Tröhler betont (2000) – die Form einer religiösen Tiefendimension an, sondern verweist auch im Allgemeinen auf das Bedürfnis, die Theorie immer neu mit der Praxis zu konfrontieren. Die Idee eines Selbst, das *per definitionem social self* ist, impliziert nicht nur eine Pluralität von Individuen, welche lernen, Menschen zu sein, sondern auch eine *a priori* nicht definierbare Pluralität von Situationen, in denen die Menschen « dank dem Geben-und-Nehmen der Kommunikation einen effektiven Sinn ihres individuell unverkennbaren Mitglieder-Seins einer *community* entwickeln »

---

<sup>205</sup> Zu dieser Liste von Dualismen gehört u.a. auch die Dichotomie zwischen reinem und angewandtem Wissen, welche den Ausdruck einer nicht-demokratischen Struktur wie die der alten griechischen Gesellschaft darstellen mag (Tröhler 2000, S. 172).

(LW 2, S. 332; Übersetzung A.D.)<sup>206</sup>. Deweys pragmatistische Lektion hat eng mit der Vorstellung zu tun, dass diese Pluralität letztlich in einen geschlossenen Diskurs nicht aufgenommen werden kann, da ein einziger Diskurs die Spezifität der vielfältigen Praktiken der Wissenschaft, der Demokratie, der Schule sowie des Lebens nicht zu fassen vermag. In Anbetracht der Offenheit und der Pluralität der einzelnen Praktiken ist nach Dewey in keinem Bereich der Praxis die Umsetzungsarbeit der « Konversion von organischen Kräften in menschliche Ressourcen und Werte » (ebd.; Übersetzung A.D.) je zu Ende. Die Bildung des sozialen Selbst ist, anders formuliert, primär keine Theorie, sondern eine Praxis, ein Unternehmen, das unaufhörlich ist. Die offene Dimension dieses Unterfangens spielt eine Rolle für die Perspektive, aus der man auf Bildungsphänomene schauen sollte: Diese ist für Dewey auf zukünftige Ereignisse fokussiert, an denen der Wert der Bildung des Selbst gemessen werden soll. Dazu behauptet Dewey in *Human Nature and Conduct*: « In the largest sense of the word, morals is education. It is learning the meaning of what we are about and employing that meaning in action » (MW 14, S. 194). Im zweiten zitierten Satzteil lässt sich die wesentliche pragmatistische Idee erkennen, dass das Lernen und die Theorie an sich keinen Wert haben, wenn sie nicht in die Praxis umgesetzt werden. Der Wert einer Veränderung des Selbst liegt demnach nicht in einer Transformation des Selbst an sich, sondern darin, wie das Selbst, als Folge der stattgefundenen Veränderung, die sich als Bildung bezeichnen lässt, anders handelt. Deweys Pädagogik soll dementsprechend als eine Mahnung gegen die Gefahr gelesen werden, die in der Privilegierung theoretischer Abstraktionsprozesse zu Ungunsten der Vielfältigkeit der Praxis innewohnt. Die strukturelle Aufgabe des Selbst, dass die Theorie immer neu mit der Praxis konfrontiert wird, bringt eine Spannung zum Ausdruck, die in der strukturellen Diskrepanz zwischen irreduzibler Komplexität der Praxis und einem Selbst mit seinen harmonisierenden Ansprüchen in Bezug auf diese Komplexität besteht und sich als wesentliches Merkmal seiner Pädagogik des Werdens erweist.

In den folgenden zwei Kapiteln werden exemplarisch einige Merkmale der Dewey'schen Pädagogik hervorgehoben, welche wichtige Bestandteile seines

---

<sup>206</sup> « To learn to be human is to develop through the give-and-take of communication an effective sense of being an individually distinctive member of a community; one who understands and appreciates its beliefs, desires and methods, and who contributes to a further conversion of organic powers into human resources and values » (LW 2, S. 332).

pragmatistischen Verständnisses der Bildung des moralischen Selbst darstellen. Erstens (3.2.1) wird kurz auf sein Verständnis des Verhältnisses zwischen Vernunft und Moral eingegangen und die pädagogische Relevanz des Themas der moralischen Vorstellungskraft in Anlehnung an Fesmire (2003) angesprochen. Zweitens (3.2.2) wird auf die Grenzen des Dewey'schen Monismus eingegangen und einige Probleme bzw. Widersprüche bei den normativen Ansprüchen seiner Bildungsphilosophie werden aufgezeigt.

### 3.2.1 Selbst und moralische Vorstellungskraft

« The separation of warm emotion and cool intelligence is the great moral tragedy »

Dewey MW 14, S. 177

Die Elemente des Pragmatismus in Deweys Schriften und seine ontologischen Thesen, die in dieser Arbeit als eine "Metaphysik des Werdens" definiert wurden, bringen ein Verständnis moralischer Bildung mit sich, das die Begrenztheit des menschlichen Planens und seine Abhängigkeit von den Interaktionskontexten des Selbst berücksichtigen muss. Die im Folgenden vertretene These ist, dass die pragmatistischen Prämissen der Dewey'schen Bildungsphilosophie ein Umdenken, eine Umdefinition der Begriffe der Rationalität und der Moral implizieren, welche erlauben, sowohl die Tragweite seines pädagogischen Verständnisses zu erfassen als auch kritisch zu hinterfragen.

Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst, wie dieses in *Human Nature and Conduct* artikuliert wird, scheint moralische Handlung mit intelligenter Handlung gleichzustellen, d.h. mit der konstanten Bereitschaft, die eigenen *habits* infrage zu stellen und den sich ständig verändernden Umständen der Realität anzupassen. Seine Auffassung der Bildung des Selbst appelliert an ein Verständnis von Rationalität, das eine moralische Dimension mit impliziert: Nach einem solchen Verständnis ist es nicht möglich, Ethik und Rationalität scharf voneinander zu trennen, indem beide als im Handeln verbundene Dimensionen zu verstehen sind. Anders formuliert, gilt als

Grundlage für Deweys Vorstellungen des moralischen Selbst und des moralischen Urteilens seine Annahme über die grundsätzliche Untrennbarkeit des Selbst von seinem Handeln<sup>207</sup>. Hierbei solle das moralische Urteilen die Entwicklung des Selbst in die Zukunft, d.h. eher die angestrebte Richtung des Selbst, seine zukünftige Handlung, berücksichtigen, als auf abstrakten Tugenden basieren (vgl. z.B. LW 10, S. 298).

Dewey, als Pragmatist, in Anbetracht des offenen Charakters der Zukunft und der Pluralität der Praxis bzw. der Kontextgebundenheit der Lösungen moralischer Probleme, muss sich mit der Unmöglichkeit konfrontieren, ein Ideal des Selbst und dessen Bildung, welches der Entwicklung und der Erfahrung des Selbst in der Welt vorangeht, festzulegen. Die Bildung des moralischen Selbst lässt sich darüber hinaus als soziales Unternehmen verstehen, als bescheidener Versuch, mit der Unsicherheit der Welt – in einem Prozess der Suche nach Gewissheit gegen die Gefahren des Lebens (vgl. LW 4) – umzugehen. Deweys bildungstheoretischer Vorschlag scheint in diesem Sinne nicht in der Lage, überzeugende endgültige Antworten auf die Frage nach einem idealen moralischen Selbst anzubieten, aber ein durchaus aktueller Versuch zu sein, die Ermöglichungsbedingungen und die Grenzen einer moralischen Bildung des Selbst zu kartieren. Mit Deweys Projekt einer moralischen Bildung des Selbst sollen die Kategorien des rationalen und des moralischen Selbst neu gedacht werden: Beide lassen sich voneinander nicht scharf trennen, insofern sie aufeinander verweisen, indem sie auf ein handelndes soziales Selbst zu beziehen sind. Rationales Handeln hat für Dewey nicht mit der Entdeckung einer versteckten festen Natur des Seins zu tun, sondern mit der aktiven Auseinandersetzung mit den Problemen des Zusammenlebens. Mit dem Begriff von *habit* möchte Dewey in *Human Nature and Conduct* den objektiven Charakter der Ethik hervorheben, indem er versucht, zu zeigen, dass die Wirkung von *habits* empirisch erfassbar ist. Hierbei führt er den problematischen Charakter ethischen Handelns auf die Komplexität der Interaktion unterschiedlicher *habits* und Umfelder zurück: Diese Komplexität enthält *per definitionem* Konfliktmöglichkeiten aufgrund deren Pluralität (MW 14, S. 38). Aus der Inexistenz ausser-empirischer moralischer Kriterien und des experimentellen Charakters

---

<sup>207</sup> «It is not too much to say that the key to a correct theory of morality is recognition of the essential unity of the self and its acts, if the latter have any moral significance; while errors in theory arise as soon as the self and acts (and their consequences) are separated from each other, and moral worth is attributed to one more than to the other » (LW 7, S. 288).



moralischer Urteile lässt sich für Dewey jedoch nicht die These einer absoluten moralischen Ungewissheit ableiten (z.B. S. 64, S. 164), da moralische Fragen eng und objektiv Probleme des handelnden Selbst betreffen. Die Lösung solcher Probleme lasse sich weniger aus einer einzigen Perspektive lösen, die erlaubt, ein Zentrum der Ethik zu identifizieren (Fesmire 2003), sondern muss mehrere ethische Faktoren berücksichtigen. Diese sind dem Autor zufolge in *Three Independent Factors in Moral* (LW 5, S. 279ff.) individuelle Ziele, die Bedürfnisse des Zusammenlebens und soziale Zustimmung (Fesmire 2003). Die Hervorhebung der Pluralität ethischer Prinzipien in Deweys Texten hängt mit seinem Verständnis der *experience* zusammen. Dieses ist einerseits von den Fortschritten der experimentellen Methode geprägt, welche die genuinste Kenntnis und das fruchtbarste Verständnis als solche, die in der Praxis umgesetzt werden, identifiziert. Andererseits zeigt die Lektion des Labors Dewey, dass sich gewisse Bedingungen identifizieren und verändern lassen, um festgesetzte Ziele zu erreichen. Das Verständnis der Verhältnisse, die dies ermöglichen, macht ihm zufolge die Handlung des Selbst nicht nur produktiv, sondern auch intelligent. Anders gesagt, nach *Democracy and Education*, höre eine *experience* auf, empirisch zu sein, und werde zur experimentellen *experience*, wenn eine sicher nachgeprüfte Kenntnis erzielt werden kann (MW 9, S. 285). Dies sei nur möglich, wenn die *experience*, wie in ihrer antiken Auffassung praktisch – d.h. nicht primär kognitiv –, mit dem Inhalt des Denkens bereichert wird (ebd.). An der Bedeutung, die Dewey der wissenschaftlichen Erkenntnismethode beimisst, kann die Entfernung zwischen ihm und der philosophischen Tradition des Idealismus gemessen werden. Das grosse Problem des Idealismus ist für ihn, dass dieser die Abstraktion missbraucht. Die Abstraktion gelte nur als legitimes Mittel, wenn sie instrumentell der Kontrolle der Umwelt diene. Für die Idealisten hingegen werde sie zur hypostasierten Realität von Natur und Wesen, die isoliert und selbstgenügsam existieren könne (LW 4, S. 190). Die abstrakte Kenntnis ergibt aber Dewey zufolge nur Sinn, wenn sie auf die Praxis verweist. Genau in der Praxis solle man dementsprechend eine Lösung für die Bedürfnisse und die Probleme der Menschen suchen, und wenn eine Lösung vorhanden oder schon ersonnen ist, müsse sie in der Banalität der Praxis geprüft werden. Die Gegenstände und die Welt sollen *in primis* nicht erkannt, sondern verwendet, erlebt, bearbeitet, ertragen werden. Deweys Anliegen ist es, ein Verständnis der Vernunft als fernliegende und ideelle Macht zu kritisieren, da diese

für alle Fähigkeiten stehe, die dem Selbst erlauben, die Bedeutung des Handelns und der eigenen Aktionen zu begreifen. Diese Bedeutung sei nicht nur kognitiv, sondern auch ästhetisch, moralisch, ökonomisch sowie technisch. Nach dem hier von Dewey vertretenen Pragmatismus sei es ein folgenschwerer Fehler, die *experience* mit der kognitiven Erfahrung zu identifizieren. Im Gegenteil gehören diese anderen Dimensionen der Welt des Werdens und des Handelns zusammen: Von dieser Pluralität geht er aus, um seine Bildungsphilosophie zu entfalten.

Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst sieht keine absolute Rationalität vor, die sich nach einem ahistorischen Standard messen lässt (Fesmire 2003, S. 52). Er versucht hingegen, die Rationalität als *custom*, d.h. als eine gewisse gelernte Praxis, darzustellen, welche einerseits eine bewusste Anerkennung und intelligente Reflexion des eigenen Handelns als Anpassung an gewisse soziale Bedürfnissen und Gewohnheiten mit sich bringt (MW 14, S. 55), und andererseits sich nicht vom Unbewussten trennen lässt (S. 124)<sup>208</sup>. Deweys Rationalitätsverständnis wird in *Human Nature and Conduct* von seinem Harmonieideal beherrscht und daraus folgt eine Definition rationaler Wahl als solche, die die Ansprüche der jeweiligen konkurrierenden *habits* und Impulsen berücksichtigt (MW 14, S. 135). Hierbei lässt sich diese Definition kritisch hinterfragen, da sie keine zufriedenstellenden Kriterien für die Bewertung der Relevanz der *habits* und Impulse liefert, um an eine Ästhetik des Harmonischen zu appellieren. Dewey definiert dazu die Vernunft als:

« the happy cooperation of a multitude of dispositions, such as sympathy, curiosity, exploration, experimentation, frankness, pursuit--to follow things through--circumspection, to look about at the context, etc., etc. » (MW 14, S. 136).

Dadurch möchte er ein monolithisches Rationalitätsverständnis dekonstruieren und diese als das aufwendige Ergebnis einer ständigen Anpassung und Veränderung der eigenen *habits* darstellen (MW 14, S. 137). Dewey verortet die Rationalität in Praktiken, in welche das Selbst hineingeboren ist, und welche sein moralisches Handeln mitbestimmen. Die fehlende Transparenz dieser Zugehörigkeit thematisiert

---

<sup>208</sup> « A certain delicate combination of habit and impulse is requisite for observation, memory and judgment. Knowledge which is not projected against the black unknown lives in the muscles, not in consciousness » (MW 14, S. 124).

er, indem er das Selbst als strukturell *biased* definiert (S. 134): Bildung bedeutet auch die Auseinandersetzung mit den Tendenzen und Vorlieben des Selbst, deren man sich nicht bewusst ist, welche sich nur kontextbezogen untersuchen lassen, ohne die Möglichkeit, aus einer Aussenperspektive betrachtet zu werden, um deren Herkunft ganz rekonstruieren zu können. Eine solche Vorstellung sieht ein Selbst vor, das schon immer Teil nicht nur – gemäss Deweys Verständnis – einer komplexen Reihe von Interaktionen, sondern auch eines offenen hermeneutischen Zirkels, dessen Natur primär plural ist, und sich gleichzeitig als Werden, Handeln, Rationalität, Ethik, etc. beschreiben lässt, ohne die Möglichkeit, auf eine dieser Dimensionen reduziert zu werden. Dewey bildet ein Selbst ab, welches sich *per definitionem* immer *in medias res* befindet. Wenn Bildung mit der Entdeckung der eigenen *biases* zu tun hat, scheint Deweys Pädagogik, als eine Pädagogik des Werdens, dazu einzuladen, den konstanten notwendigen Verweis einer oder mehrerer Dimensionen der Realität auf deren andere Dimensionen zu thematisieren und die Pole jeglicher Dualismen zusammenzudenken. Das Ergebnis eines solchen Unterfangens ist die Abbildung eines undurchsichtigen Selbst, das aufgrund seiner prozessualen Natur auf einmal nicht ganz zur Verfügung steht. In dieser Hinsicht lässt sich Bildung als unabgeschlossenbarer Prozess verstehen, deren Aufgabe darin besteht, die Bezüge des Selbst zu alten Kontexten zu entdecken und zu reflektieren sowie diese in Anbetracht neuer Kontexte neu zu gestalten. Der ethische Wert der Entscheidungen des Selbst lässt sich nur abhängig von diesen (pluralen) Kontexten diskutieren, d.h. nicht ausgehend von einem absoluten Prinzip oder festgelegtem Vorgang (vgl. Fesmire 2003, S. 75)<sup>209</sup>. Das moralische Selbst, so Deweys argumentative Strategie, ist eine Tatsache, genau so wie das rationale Selbst<sup>210</sup>: Das erste impliziert eine Einsicht in die Gründe und die Folgen des Handelns, um dessen moralische Bedeutung zu verstehen, die wiederum von der Rationalität des Selbst nicht absehen kann (MW 14, S. 220). Innerhalb dieser Zirkularität gilt das Verstehen der Realität als Basis für das moralische Handeln,

---

<sup>209</sup> In diesem Punkt distanziert sich Deweys Pluralismus von einem utilitaristischen Verständnis des moralischen Selbst, dessen Prämissen er kritisiert (MW 14, S. 132).

<sup>210</sup> Die Vorstellung einer scharfen Dichotomie zwischen moralischem und rationalem Selbst ist für Dewey nicht legitimierbar, da sich diese voneinander nicht scharf trennen lassen. Diese Idee wird vom Neo-Pragmatismus aufgenommen: Als Beispiel dafür gilt z.B. Hilary Putnams kritische Hinterfragung der Dichotomie zwischen Fakten und Werten (2002). Diese Dichotomie anzunehmen, impliziert es, den praktischen Prozess, durch welchen der Mensch die Welt kennenlernt, nicht zu berücksichtigen: Dieser Prozess zeigt hingegen das enge Verhältnis zwischen deskriptiven und normativen Ansprüchen an die Welt.

sodass Probleme, deren Natur nicht verstanden werden kann, auch nicht intelligent gelöst werden können (MW 14, S. 5) und Elemente und Faktoren, die eine Rolle für moralische Entscheidungen spielen, identifiziert und berücksichtigt werden müssen. Deweys naturalistische Auffassung sieht den Beginn ethischen Handelns bei der Verwendung der Kenntnisse der Naturgesetze vor (MW 14, S. 207)<sup>211</sup>, um Fakten zu erkennen, und diese als Herausforderung zur Veränderung der Umwelt und der existierenden *habits* anzuwenden (S. 208): Die Komplexität des Mechanismus des Lebens lässt sich allerdings nicht ganz durchdringen und dessen Meisterung hat nicht nur mit Technik, sondern auch mit Kunst zu tun, d.h. – in Deweys Vorstellung – mit dem Einhergehen und der Verschmelzung des Mechanismus oder der Technik mit Denken und Gefühl (S. 51). Dadurch möchte man hier die Begrenztheit des Kognitiven und dessen strukturelles unscharfes Übertreten in die nicht-kognitive *experience* hervorheben, die Dewey in *Experience and Nature* deutlich zum Ausdruck bringt<sup>212</sup>. Vor diesem Hintergrund lässt sich Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst als ein Appell an die Rationalität und an das rationale Handeln verstehen. Einerseits basiert seine Auffassung des Selbst nicht auf einer strukturellen, ursprünglichen Distanz des Selbst von seiner sozialen Dimension als Grundlage für die Ausübung von Kritik an der Gesellschaft. Vielmehr stellen die Praktiken, in denen sich die *experience* artikuliert, eine – primär soziale – Gelegenheit für das Selbst zu einer Selbstreflexion dar, d.h. einer Reflexion *a posteriori* über die Rationalität des menschlichen Handelns. Die Entdeckung der Verbindungen zwischen der Aktion und deren Folgen führt dazu, dass der implizite Gedanke, welcher das Handeln leitet, explizit gemacht wird: Die *experience* dieser Entdeckung gilt dabei als reflektierende *experience* und ist für Dewey wertvoll. Hierbei hat man eine Definition von Denken, das definiert wird als « das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen, die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so daß die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen » (Dewey und Oelkers 2011, S. 195). Diese Reflexion

---

<sup>211</sup> « Morality begins at this point of use of knowledge of natural law, a use varying with the active system of dispositions and desires. Intelligent action is not concerned with the bare consequences of the thing known, but with consequences *to be* brought into existence by action conditioned on the knowledge » (MW 14, S. 207).

<sup>212</sup> « [T]he cognitive never is all-inclusive: that is, when the material of a prior non-cognitive experience is the object of knowledge, it and the act of knowing are themselves included within a new and wider non-cognitive experience--and *this* situation can never be transcended. It is only when the temporal character of experienced things is forgotten that the idea of the total "transcendence" of knowledge is asserted » (LW 1, S. 30, Fn. 5; kursiv im Original).

enthält ein aktives Moment und ist als Rekonstruktion von *experience* zu verstehen, durch welche das Selbst sich verändert, indem dieses nicht nur sich und die Welt anders versteht, sondern auch dementsprechend anders urteilt und handelt. Denken, heisst es für Dewey, soll in einer solchen Weise als moralische Bildungsaufgabe verstanden werden, dass das Selbst erkennt, welche Kräfte in der Umwelt wirken und welche Verantwortungen der Zukunft gegenüber die gegenwärtigen Handlungen tragen. Andererseits lässt sich die Bedeutung des kritischen Potentials dieses Appells an die Rationalität (vgl. z.B. Borst 2014) und an die Reflexion der Interaktionen des Selbst von seiner ethischen Dimension nicht scharf trennen. Dies bedeutet wiederum, dass die werdende und soziale Natur des Selbst nicht vergessen werden darf, da diese als Grundlage für die Beantwortung der Frage nach den Werten gilt, die die sozialen Interaktionen nach Dewey gestalten sollen, und zwar ausgehend von einer unparteiischen und kohärenten Voraussicht der Folgen des Handelns (vgl. MW 14, S. 170).

Vor diesem Hintergrund lässt sich in Anlehnung an Fesmire (2003) die Relevanz des Dewey'schen Verständnisses der moralischen Vorstellungskraft für Deweys Ethik unterstreichen. Auch wenn er keine explizite, kohärente Theorie der Vorstellungskraft präsentiert (ebd., S. 63), lässt sich dies als paradigmatisch für Deweys antidualistische Haltung betrachten. Einerseits gilt die moralische Vorstellungskraft als Ermöglichungsbedingung von moralischem Handeln. Sie scheint in Deweys Texten zentral für Deliberationsprozesse zu sein, die dem Selbst erlauben, sich verschiedene Szenarien als Folgen möglicher Handlungsoptionen vorzustellen und dementsprechend moralische Entscheidungen zu treffen. In diesem Sinne besitzt die Entwicklung der moralischen Vorstellungskraft einen relevanten pädagogischen Wert. Andererseits lässt sich hinterfragen, ob dies kompatibel mit Deweys Betonung der Rolle des Denkens als Prozess der Problemlösung ist, welche wiederum eine Verallgemeinerung darzustellen scheint, die die Vielfalt der Denkprozesse nicht genug ausdifferenziert.

Unter Deweys Begriff der Vorstellungskraft lassen sich zwei verschiedene Prozesse verstehen, die womöglich gleichzeitig erfolgen: die kreative Erforschung der möglichen Entwicklungen einer Situation und die empathische Projektion des Selbst (Fesmire 2003, S. 65ff.). Der erste ist der kognitive Prozess, anhand dessen das Selbst sich und die gegenwärtige Lage in die Zukunft projiziert und eine Kontinuität

zwischen Gegenwart und Zukunft herstellt (MW 14, S. 196). Ohne diesen Prozess würde das Selbst nicht denken, d.h. keine mentale Ausarbeitung eines Ablaufes wäre ohne diese Fähigkeit des Selbst, sich zu projizieren, überhaupt möglich<sup>213</sup>. Hierdurch werden bekannte Gegenstände im Rahmen neuer Verhältnisse mental abgebildet. Der zweite Prozess bezieht sich hingegen auf etwas, das das reine Einfühlungsvermögen überschreitet, und zwar auf die Übernahme der moralischen Perspektiven anderer Akteure, der Abbildung derer Werte und Absichten. Dewey sagt dazu, « ein moralisches Urteil, so sehr es intellektuell sein mag, muss zumindest mit Gefühl gefärbt sein » (LW 7, S. 269; Übersetzung A.D.)<sup>214</sup>, damit es das zukünftige Verhalten beeinflussen kann. Das Selbst ist nach Dewey umso fähiger, zukünftige Entwicklungen abzubilden und vorauszusehen, je flexibler seine *habits* und desto raffiniert seine Wahrnehmung der Welt sind (MW 14, S. 123). Anders formuliert, erweitere die Vorstellungskraft nach Dewey die Wahrnehmung des Selbst über das eigene unmittelbare Umfeld (Fesmire 2003, S. 66). Da das Sich-Hineinversetzen in den Werthorizont anderer zum Verständnis der Welt gehört, vervielfältige die moralische Vorstellungskraft somit die Grenzen der Selbst. Der Dialog zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen stelle für Dewey nicht nur die Gelegenheit für das Selbst dar, die Folgen des Handelns für Dritte zu visualisieren, sondern liefern deliberative Prozesse auch die Mittel, um die soziale Bedeutung des Handelns zu reflektieren (Fesmire 2003, S. 82). Hierbei lässt sich das moralische Einfühlungsvermögen nicht scharf vom Denkprozess trennen, der das intelligente Handeln begleitet. In *Democracy and Education* legt Dewey dieser Idee entsprechend seine Auffassung des Denkprozesses dar, indem er die Metapher zweier Armeen anführt, die gegeneinander kämpfen. Dabei betont er die folgenden gemeinsamen Aspekte: Das Denken geht einher mit einem Interesse für das zu lösende Problem, einem direkten und dringenden Antrieb zu denken. Man nimmt emotional und mit der Fantasie Stellung, man hat Erwartungen, welche jedoch mit der Realität zu konfrontieren sind. Dewey präzisiert: « Nur allmählich – mit dem Wachstum unserer sozialen Verknüpfungen – entwickelt sich das Denken dahin weiter, daß es auch Vorgänge außerhalb unseres unmittelbaren Interessenkreises einschließt, eine

---

<sup>213</sup> « We do not *know* what we are really after until a *course* of action is mentally worked out » (MW 14, S. 29; kursiv im Original).

<sup>214</sup> « A moral judgment, however intellectual it may be, must at least be colored with feeling if it is to influence behavior » (LW 7, S. 269).

Tatsache, die für die Erziehung von großer Bedeutung ist » (Dewey und Oelkers 2011, S. 198). Diese Entwicklung des Denkens ausserhalb des unmittelbaren Interessenkreises des Selbst ist für Dewey nur aus dem Hintergrund eines demokratischen Kontexts denkbar, d.h. dank Wechselwirkung und Partizipation an einer gemeinsamen Lebensform: Das ist 1916 die Botschaft von *Democracy and Education*. Dafür wird eine Anregung der reflexiven Vorstellungskraft gebraucht, die dem Selbst erlauben sollte, die durch *habits* übertragenen soziokulturellen Bedeutungen kritisch zu hinterfragen, d.h. deren Wert in Bezug auf gegenwärtige Verhältnisse und nicht auf die Welt, in der sie entstanden sind, zu bewerten. Hierbei scheint die moralische Vorstellungskraft ein Begriff bei Dewey zu sein, bei dem Moral und Vernunft aufeinander verweisen und verschmelzen, sodass sie sich voneinander nicht trennen lassen. Die Unmöglichkeit, die Komplexität des Verhältnisses dieser zwei Kategorien anhand von Deweys Schriften zu durchdringen, liegt in der Unmöglichkeit für seinen Gedanken begründet, vom Werden als Grundzug der Realität zu abstrahieren, um zwei koexistierende Mittel, mit denen das Selbst die Erfahrung der Welt traditionell einordnet, künstlich definitiv zu isolieren. Die kontextabhängige Hervorhebung der einen oder der anderen dieser Kategorien ist allerdings die einzige Art vom Verständnis der Realität, die dem Menschen zur Verfügung steht. In *Human Nature and Conduct* liefert Dewey ein exemplarisches Bild seines Verständnisses des Verhältnisses zwischen Moral und Vernunft im Kontext einer Diskussion des Verhältnisses zwischen deliberativen Prozessen und *habits*: Hierbei nimmt er die Existenz in der Deliberation eines Punktes an, in dem das klare Denken in das Unbeschreibliche, in das Undefinierbare, ins Gefühl verbläst (MW 14, S. 181). Dies ist möglich, nur da Vernunft und Moral in seinem Verständnis Teile des menschlichen Erkenntnisprozesses sind, die miteinander verwoben sind. Dazu beschreibt er das Leben als animiert von der Spannung zwischen der Belastung des Handelns, der Anstrengung des Denkens und einem unfassbaren Gefühl des Ganzen (ebd.), das einen moralischen Wert annimmt. Vor diesem Hintergrund vergleicht er die Ethik mit dem Krieg und die Religion mit dem Frieden, d.h. mit einer Ruhepause in der Hölle des Handelns, insofern die Religion in der Lage sei, als reale *experience* den Sinn eines umfassenden Ganzen wiederzugeben (ebd.)<sup>215</sup>. Durch die

---

<sup>215</sup> Zum Religiösem bei Dewey vgl. 2.3.

Religion spüre das Selbst beim Handeln, dass die eigene Wahrnehmung der Welt begrenzt ist. Dieser nicht weiter definierbare Verweis auf das Andere lässt sich nicht vom Verständnis der eigenen (moralischen) Rolle auf der Welt trennen: Dadurch liefert er das Bild eines Selbst, bei dem sich die Komplexität dessen vielfältige konstitutive Spannungen und aufeinander verweisende Dimensionen, u.a. die ethische und die rationale, nicht reduzieren lässt.

### 3.2.2 Die Grenzen des Dewey'schen pragmatistischen Monismus

« Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself »

Dewey MW 9, S. 58

Die in dieser Arbeit in Betracht gezogenen Texte Deweys zeigen eine vereinheitlichende Tendenz des Autors, die Pole der von ihm kritisierten verschiedensten Dualismen an Relevanz verlieren zu lassen, indem das Werden, gedacht als grundlegende ontologische Kategorie, welches diese enthält, hervorgehoben wird. Als einleuchtendes Beispiel dafür gilt Deweys Vorstellung des Selbst, das als Prozess *in fieri* primär als Interaktion zwischen den Polen des Einzelnen und der Gruppe zu verstehen ist, anstatt des Entwurfs einer Bildungsphilosophie, die aus dem Einen oder dem Anderen dieser Pole als separat voneinander existierenden Entitäten ausgeht. Aus der Hervorhebung des Werdens in Deweys Ontologie folgt eine in dieser Arbeit so definierte "Pädagogik des Werdens", die sich gegen die Notwendigkeit fester Prinzipien oder absoluter Ziele wehren möchte. Diese Pädagogik scheint, ihre eigenen normativen Quellen in solchen Prinzipien nicht finden zu können. Deren Normativität lässt sich jedoch – so die in dieser Arbeit vertretene These – bei den ontologischen und erkenntnistheoretischen Annahmen der Dewey'schen Bildungsphilosophie wiederfinden, welche im Folgenden mit den Grenzen und Problemen deren naturalistischer Anlage und deren anti-dualistischer Haltung konfrontiert werden soll.

Deweys Anti-Dualismus und seine allgemeine Tendenz, Unterschiede zu relativieren und auf eine Dynamik des Werdens zurückzuführen, setzt seine Pädagogik einigen



Risiken aus. Die schon zitierte Stelle von *Human Nature and Conduct*, an der Dewey behauptet, dass im breitesten Sinne des Wortes *education* Moral sei (MW 14, S. 194), bringt das grösste dieser Risiken zum Ausdruck: Pädagogische Prozesse scheinen ihr Spezifikum zu verlieren, indem diese sich letztlich nur auf der Grundlage von Deweys Interaktionismus erklären lassen. Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Reflexion des Dewey'schen Modells des moralischen Selbst zeigt, dass die normative Komponente seiner Bildungsphilosophie durch einige formelle Kriterien ästhetischer und methodischer Natur zum Ausdruck gebracht wird, wobei ein expliziter Diskurs über das Allgemeine der Pädagogik (nur) dem ersten Anschein nach abgelehnt wird. In *Democracy and Education* werden diese normativen Kriterien unter dem Anschein des Wachstums der Demokratie und der Entwicklung der experimentellen wissenschaftlichen Methode zum Ausdruck gebracht und – wie im Vorwort des Werks angekündigt (MW 9, S. 3) – in deren enger Verbindung mit Phänomenen wie den evolutionären Ideen im biologischen Bereich, dem Boom der Industrie und der darauffolgenden wirtschaftlichen und sozialen Umgestaltung der Gesellschaft untersucht. Ein gewisses Verständnis des sozialen Selbst gilt als Grundlage für Deweys Vorstellungen über die Unternehmen der Demokratie und der Wissenschaft, in die Deweys Begriff der *education* 1916 fest verankert wird. Die *education*, die Dewey sich wünscht, basiert auf einer gewissen Art von sozialen Wechselwirkungen, die nur in einer demokratischen Gesellschaft stattfinden können. Nach seiner Vorstellung liefere parallel die Wissenschaft die Mittel, um überhaupt die Auffassung von Wachstum zu begreifen, nach dessen Regeln die menschliche Interaktion sich artikuliert. Der enge Zusammenhang zwischen dem demokratischen Gedanken, den Überlegungen über die wissenschaftliche Methode, der Rolle des Wachstumsbegriffes sowie des pädagogischen Diskurses haben eine schwerwiegende Folge. Der Lernbegriff kann so verallgemeinert und als die Art und Weise verstanden werden, in der der Mensch Probleme, seien sie wissenschaftlicher, politischer oder erzieherischer Natur, löst. Als Folge, dass *educational processes* Lernprozessen untergeordnet werden, setzt sich das Spezifikum der *education* dem Risiko aus, verloren zu gehen. Deren Bedeutung lässt sich jedoch u.a. anhand Deweys Erkenntnis- und Handlungstheorie nach den allgemeinen Kriterien des intelligenten Handelns, Forschens und Lernens rekonstruieren, welche wiederum als Hintergrund den Menschen als soziales Wesen vorsehen (vgl. Frega 2012). Es sollte auf fehlende

Ausdifferenzierungen in Deweys Texten hingewiesen werden, die nicht nur das komplexe Verhältnis zwischen Moral und Bildung vereinfacht darzustellen scheinen, sondern auch – in Anlehnung an Bellmann (2007b) – Denk- und Lernprozesse nicht genug ausdifferenziert präsentieren. In diesem Sinne lässt sich Deweys Verständnis des Denkens als Prozess der Problemlösung als unbefriedigende Verallgemeinerung betrachten und kritisch hinterfragen. Eine ähnliche Kritik kann dazu auf die fehlende Differenzierung zwischen wissenschaftlichem Denken und dem Denken von Kindern sowie zwischen der wissenschaftlichen Weltanschauung und dem Commonsense gerichtet werden (ebd.).

Deweys pragmatistischer Monismus und dessen Zurückführen verschiedener Dualismen auf ein dynamisches Werden soll mit den Problemen konfrontiert werden, die seinem Versuch innewohnen, den naturalistischen Zugang seiner Pädagogik<sup>216</sup> mit seiner normativen Beladung des Begriffs des Selbst und der Verabsolutierung der experimentellen Methode als "einziger Weg zur Wahrheit" zusammenzubringen<sup>217</sup>. Die Ablehnung allgemeiner Aussagen über die Ziele einer Pädagogik, die sich nicht endgültig und einheitlich verorten lässt, die ständig *in fieri* ist und sich nur im Nachhinein definieren lässt, koexistiert in Deweys Texten mit ontologischen und erkenntnistheoretischen Annahmen, die normativ beladen werden. Allgemein normative Bildungsfragen, die nach dem ersten Anschein abgelehnt werden, tauchen jedoch wieder in Deweys Texten in der Form ästhetischer und methodischer Fragen über die Interaktion des Selbst mit der Welt, deren Modalitäten und deren Struktur auf. Die Frage einer strukturellen Unzulässigkeit des Schlusses von Sein auf Sollen scheint hierbei ausgewichen zu werden, indem der Autor auf die Koexistenz von Ethik und Werden als wesentliche Dimensionen des Selbst hinweist. Dies löst allerdings die Probleme nicht auf, die z.B. mit dem Anspruch zusammenhängen, dass die

---

<sup>216</sup> Es ist Bellmanns Verdienst, die Komplexität der Argumentationsmuster, die in den Texten Deweys zu finden sind, und die Heterogenität der Formen seines Naturalismus rekonstruiert zu haben. Diese bestehen in der Distanznahme vom Supranaturalismus, dem Bezug auf die naturwissenschaftlichen Methoden und auf einige Einzelnerkenntnisse, sowie dem metaphysischen Naturalismus, d.h. der Übernahme von einigen natürlichen oder naturwissenschaftlichen Grundprinzipien (Bellmann 2007b, S. 31).

<sup>217</sup> Als Leitmotiv von *Human Nature and Conduct* gilt ein Verständnis von Ethik, das kompatibel mit den derzeitigen Naturwissenschaften ist. Dadurch lässt sich die Lage verändern, die aus dem Wegfallen der aristotelischen Finalitätsvorstellungen und der fehlenden Anpassung des Verständnisses von Ethik stammen. Diese endeten in eine Dychotomie zwischen « [o]ne point of view, one method and spirit animated inquiry into natural occurrences » (MW 14, S. 155) und radikal anderen vorherrschenden Ideen über die menschlichen Angelegenheiten (ebd.).

naturwissenschaftlichen Methoden verallgemeinert und zu allgemeingültigen Kriterien werden, die dazu in der Lage sind, den Schlüssel für Lernprozesse und für das gesellschaftliche Leben anzubieten: Dieser Anspruch kollidiert mit dem Bedürfnis, sich an einigen metaphysischen Grundannahmen festzuhalten, welche wiederum anhand der wissenschaftlichen Methoden nicht überprüfbar sind (Bellmann 2007b, S. 16). Die von Bellmann zitierte Aussage von Richard Gale (Bellmann 2007b, S. 7f.; Gale 2004, S. 164) über Deweys Gedanken, "growth is intelligence, intelligence is freedom, freedom is education, education is growth", verweist auf eine Tendenz des Autors, Werdeprozesse als eine Grundlage zu identifizieren, in welche sich jegliche Unterschiede und Phasen subsumieren lassen. In diesem Sinne stellt Deweys Metaphysik des Werdens eine Basis für sein Verständnis der Phänomene des Wachstums, der Intelligenz, der Freiheit und der Bildung, die zirkulär aufeinander verweisen. Beim Versuch, einen kritischen Blick auf diese Zirkularität zu werfen, kann man einige Annahmen des Dewey'schen Denkens identifizieren, wie Deweys Rezeption der Evolutionstheorie oder beispielsweise die Logik des Wachstums, welche sich nicht einer empirischen Überprüfung unterziehen lassen und dadurch ein Problem für die Kohärenz seines (theoretischen) Bekenntnisses zur wissenschaftlichen Methode darstellen (Bellmann 2007b)<sup>218</sup>. Dieses Bekenntnis kommt z.B. an einer Stelle im zweiten Abschnitt von *A Common Faith* deutlich zum Ausdruck:

« There is but one sure road of access to truth – the road of patient, cooperative inquiry operating by means of observation, experiment, record and controlled reflection » (LW 9, S. 23).

---

<sup>218</sup> Deweys Verständnis der Gesellschaft lässt sich evolutionstheoretisch kaum begründen (Bellmann 2007b, S. 64ff.). Bellmanns Argument liegt die Idee zugrunde, dass die Begriffe der Entwicklung und des Wachstums, wenn evolutionstheoretisch begründet, kein Kriterium liefern würden, um zwischen jeder möglichen gesellschaftlichen Entwicklung und derjenigen, welche zum gesellschaftlichen Fortschritt führen, unterscheiden zu können (S. 34ff.) Parallel lassen sich auch Dewey'sche Begriffe der lernenden Anpassung des Individuums an seine Umwelt und des Wachstums problematisieren. Beide sind nicht in der Lage, ein befriedigendes Kriterium zu liefern, um eine gute Entwicklung des Menschen innerhalb seines Umfelds von einer schlechten zu unterscheiden, da es kein Massstab außerhalb der *experience* und der evolutionären Entwicklung gibt, mit dem die Entwicklung biologisch beurteilt werden kann (S. 61). Die Evolutionstheorie gilt für Dewey trotzdem als innovatives Modell, da sie eine Alternative zu den teleologischen und kausalen Erklärungen der klassischen Philosophie oder der Physik darstellt. Darüber hinaus muss jedoch präzisiert werden, dass sie einseitig rezipiert wird, denn sie « wird als Grundmuster einer varietätssteigernden lernenden *Anpassung* auf der Basis experimenteller Problemlösungen verstanden, während Abkopplungsprozesse und Redundanzen als mögliche Resultate von ‚Evolution‘ weithin ausgeblendet bleiben » (Bellmann 2007b, S. 22; kursiv im Original).

Das ästhetische Kriterium der Harmonisierung des Selbst lässt sich methodologisch kritisch hinterfragen, da diese zu einer verabsolutierten Vorstellung der Rolle der Wissenschaft als *einziges* Instrument des sozialen Fortschritts und als Zugang zur Wahrheit gebunden ist. Lernprozesse, so die Lektion von *The Public and Its Problems*, implizieren das sich-bewusst-Werden des eigenen sozialen Wesens und des Teil-Seins der Menschheit. Bildungs- und Lernprozesse, insofern sie eine öffentliche Dimension teilen <sup>219</sup>, welche auf die interaktionistische Anlage der Dewey'schen Bildungsphilosophie zurückzuführen ist, sollten nach Dewey auf die « Wissenschaft als Methode der Offenbarung einer gemeinsam geteilten Welt » (Bellmann 2007b, S. 135ff.) rekurren. Auf dieser Basis entwickelt sich Deweys Vorstellung einer demokratischen Erziehung und der sozialen Funktion der Bildungsinstitutionen: Die Frage, die hierbei offenbleibt, betrifft die Kompatibilität der Normativität, mit der diese einzige Methode beladen wird, mit den von Dewey gelieferten ästhetischen, formellen Kriterien für die gewünschte Entwicklung des Selbst. Die Summe einer Ästhetik des Selbst mit dessen normativem Charakter und normativen Ansprüchen die Methode der Wissenschaft und des Handelns betreffend, riskieren, sowohl das Spezifikum der pädagogischen Normativität zu verfehlen, als auch relevante disziplinäre Ausdifferenzierungen auszublenden. Dies lässt sich in Anlehnung an Bellmann für die Begriffe der Politik und der Wissenschaft, welche voneinander schwach ausdifferenziert werden (Bellmann 2007b, S. 66ff.)<sup>220</sup>, aufzeigen, sowie bei der fehlenden Thematisierung in Deweys Diskurs von möglichen Verknüpfungen zwischen Wissen und Macht (vgl. z.B. Bellmann 2007b, S. 69; Oelkers 2011a, S. 15) mit dem damit verbundenen Risiko einer Idealisierung des Bildungsbegriffes und der Ausblendung gewisser relevanter Aspekte der demokratischen Praxis. In Bezug auf *The Public and Its Problems* werden diese Aspekte ersichtlich. Die Botschaft dieses Werkes lässt sich als Gesellschaftskritik lesen: Die amerikanische Gesellschaft hat 1927, Deweys Ansicht nach, Probleme, ihre Bürger zu einer demokratischen Lebensform zu bilden, da der Sinn der Sozialität der Einzelnen wegen der sich verbreiteten gesellschaftlichen Fragmentierung infolge der Entwicklung der *Great*

---

<sup>219</sup> Eine « öffentliche Angelegenheit ist nicht nur grundsätzlich für jeden zugänglich und überprüfbar, sie ist zugleich die Angelegenheit aller, die auf Grund unparteilicher Überprüfung zu einem einmütigen Urteil gelangen » (Bellmann 2007b, S. 138).

<sup>220</sup> Zurecht hebt Bellmann diesbezüglich hervor, dass sich Entscheidungsprozesse im politischen und wissenschaftlichen Bereich stark voneinander differenzieren, andere Bedürfnisse erfüllen und andere Abläufe vorweisen (Bellmann 2007b, S. 67).

*Society* verloren gegangen ist. Dewey sieht Möglichkeiten für den Aufbau einer *Great Community* in dem « Geben-und-Nehmen der Kommunikation » und in der Wiedereinführung von menschlichen *face-to-face* Verhältnissen, die eine geteilte Sphäre der Öffentlichkeit in den alten kleinen amerikanischen *communities* belebt hatten. Die Unpraktikabilität seiner Lösung für die Probleme der Demokratie, oder die Idealisierung seines Vorschlages, können gezeigt werden in der Unzulänglichkeit seiner Gesellschaftsanalyse, die relevante Bedingungen der politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Realität, in der der Mensch handelt, ausblendet. In Anbetracht dieser Überlegungen, lässt sich behaupten, dass die Relevanz dieses Werkes eher auf seine bildungsphilosophischen Prämissen und die weitsichtige Thematisierung eines fragmentierten (moralischen) Selbst als auf seine Lösungsvorschläge für die Probleme der Öffentlichkeit zurückzuführen ist. Anhand der Analyse der Gesellschaft, in der er lebt, und ihrer Probleme, sieht Dewey als Richtung für eine mögliche Lösung die (Re)Konstruktion von einer bestimmten Art von Kommunikation und von *face-to-face* Verhältnissen, die damals das Leben der kleinen amerikanischen *communities* charakterisiert haben und die zur Bildung eines harmonischen sozialen Selbst beitragen würden. Es lässt sich diskutieren, ob diese eine konkrete Option für die Probleme der Demokratie oder nur ein in die Praxis nicht umsetzbares Desideratum ist. Dewey scheint allerdings hierbei die Möglichkeit eines unversöhnlichen Pluralismus als strukturelles Merkmal des gesellschaftlichen Gewebes (Bellmann 2007, S. 140) auszublenken, indem er aus dem festen Vertrauen ausgeht, die Demokratie sei in der Lage, die Brüche eines fragmentierten Selbst, die sich in der Öffentlichkeit gebildet haben, selber beizulegen.

### 3.3 Die Bildung des Selbst als moralische Orientierung

« [...]education is still the formation of character, intellectual, moral, and esthetic, and not just training in skills and the impartation of information. And what in detail the development of a good character signifies and how it is to be intelligently directed are still matters of doubt and debate »

Dewey LW 5, S. 297

Die Lektüre des Dewey'schen *educational discourse* als eine « ateleologische Bildungstheorie » (Oelkers 2011b, S. 495) geht von Deweys Verzicht oder Unmöglichkeit aus, gemeinsame Ziele der Pädagogik in *Democracy and Education* zu identifizieren, die von spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen absehen können. Deweys ateleologische Argumentation lässt sich allerdings vor dem Hintergrund des Projektes einer Bildung des moralischen Selbst lesen, das die normative Aufladung einer Reihe von Begriffen wie Demokratie, *community* und Wissenschaft vorsieht. Solche Begriffe lassen sich als Bezugspunkte innerhalb eines Diskurses identifizieren, der auf ein Subjekt im Sinne des klassischen deutschen Idealismus verzichtet und das Selbst als primär sozial versteht. Die normativen Ansprüche der Dewey'schen Pädagogik scheinen auf einige der konstitutiven Bedingungen für pädagogisches Handeln verschoben zu werden, indem z.B. der demokratische Rahmen oder die Figur des Wachstums ethisch konnotiert werden. Einerseits lassen sich die von Dewey vorgeschlagenen Kriterien, derer es bedarf, um eine wünschenswerte Bildung des Selbst zu definieren, kritisch hinterfragen (s. 3.2.2): Diese mögen weniger überzeugen, da sie eine Reihe konstitutiver Phänomene aus dem Verständnis einer (demokratischen) Bildung des Selbst auszublenden scheinen. Daraus folgt ein Bildungsbegriff, welcher Phänomene wie Macht, Autorität, die Widerständigkeit der Welt, Konfliktsituationen, das Scheitern allzu wenig, wenn überhaupt, berücksichtigt (vgl. u.a. Reichenbach 2001). Andererseits erweist sich Deweys ateleologische Argumentation als besonders interessant, da sie erlaubt, den Rahmen der moralischen Bildung zu reflektieren, d.h. sie fordert eine explizite Reflexion metaethischer Fragen, welche jeder Bildungstheorie zugrunde liegen. Fragen wie z.B. solche über die kulturelle Relativität moralischer Standards, über die Existenz moralischer Fakten, oder über die Quelle(n) von Normativität und deren Begründbarkeit werden von Dewey explizit beantwortet. Er behauptet in der aufarbeiteten Verfassung von *Ethics*, es gebe spezifische Aspekte der Ethik, die vorübergehend sind. Dazu gebe es jedoch auch einen Rahmen von moralischen Auffassungen, der « so beständig ist als das menschliche Leben selbst » (LW 7, S. 309; Übersetzung A.D.)<sup>221</sup>. Diese Arbeit ist der These nachgegangen, dass der Begriff des moralischen Selbst in der Lage ist, genau

---

<sup>221</sup> «Particular aspects of morals are transient; they are often, in their actual manifestation, defective and perverted. But the framework of moral conceptions is as permanent as human life itself » (LW 7, S. 309).

diesen Rahmen darzustellen, welcher das Verständnis der Artikulation von Deweys Pädagogik erlaubt. Die Letztere scheint eher wenig überzeugende Lösungen auf konkrete ethische Probleme des sozialen Selbst anzubieten, aber, indem sie einen Rahmen liefert, um ethisch problematische Lagen zu thematisieren, kennzeichnet sie auch notwendige Merkmale – oder, anders formuliert, die Richtung – ihrer möglichen Lösungen. In diesem Sinne scheint Deweys pädagogisches Verständnis nicht auf ein interaktionistisches Muster, auf eine gewisse Auffassung der Sozialität, auf einen (allzu) optimistischen Demokratiebegriff sowie auf evolutionstheoretische und gewisse biologische und psychologische Annahmen verzichten zu können. Alle diese Voraussetzungen bieten keine Lösung auf konkrete ethische Probleme, sie ermöglichen jedoch die Reflexion der Annahmen einiger grundlegenden Begriffe und Spannungsfelder des Pädagogischen. Unabhängig, ob Deweys Betrachtung solcher Begriffe wie *community*, Interaktion, Gewohnheit, Interesse oder Verantwortung überzeugend oder nicht erscheinen mag, bleibt sein Verdienst bestehen, die pädagogische Relevanz dieser Begriffe aufzuzeigen, indem er sie als konstitutiv für die Untersuchung der Bedeutung moralischer Bildung zeichnet.

Das am Anfang dieses Kapitels angeführte Zitat stammt aus einem Essay vom Jahre 1930, *Philosophy and Education*, in dem Dewey das Verhältnis zwischen Philosophie und *education* reflektiert. Darin bringt er einen Bildungsbegriff zum Ausdruck, nach dem unter *education* vielmehr die Bildung von intellektuellem, moralischem und ästhetischem *character* als die Weitergabe von Fähigkeiten und Kenntnissen zu verstehen ist (LW 5, S. 297). Dewey, nach dieser Formulierung, behauptet, es liesse sich diskutieren, was unter der Entwicklung eines guten *character* detailliert zu verstehen sei und wie man diese Entwicklung intelligent steuern könne. Dieses Zitat bringt Deweys Unfähigkeit oder Ablehnung zum Ausdruck, letzte Worte über die moralische Bedeutung der *education* zu sagen, und stellt als Aufgabe der Pädagogik die intelligente Steuerung der Entwicklung eines guten *character* dar. Diese Aufgabe lässt sich nach Dewey als eine *per definitionem in fieri* unabgeschlossene Bildung des moralischen Selbst formulieren, welche Transformation und Sozialität mit zu berücksichtigen hat. Wenn die Pädagogik primär als eine Frage der Steuerung der Entwicklung eines guten *character* zu begreifen ist, und wenn Dewey diese Frage als Bildung des moralischen Selbst formuliert, schliesst seine Formulierung gewisse Artikulationsmöglichkeiten einer Antwort aus, z.B. solche, die Dualismen,

Skeptizismus und supranaturalistische Wahrheiten vorsehen, und erlaubt andere, kontextgebundene, offene, revidierbare Lösungen. Die Abbildung dieser Artikulationsmöglichkeiten durch ein Verständnis der Dewey'schen Pädagogik als Projekt einer Bildung des moralischen Selbst gibt das Bild einer Pädagogik wieder, in dem das Selbst sich als konstitutiv unvollständig erweist. Seine Unvollständigkeit besteht in seiner strukturellen Offenheit dem Neuen gegenüber, welches als zukünftig neue, komplexe Realität auftritt. Dieses Bild zeichnet darüber hinaus eine fragmentierte *Great Society* nach, welche die Bedeutung der Demokratie als geteilte Lebensform neu zu reflektieren hat. Deweys Lösung für diese Fragmentierung scheint jedoch weniger überzeugend zu sein als seine aktuelle Anklage eines nicht ganz verfügbaren Selbst, dessen Unvollständigkeit es zu erkennen und zu thematisieren gilt. Wenn einerseits Deweys demokratisches Selbst zu einer Reflexion über die Bedeutung (und allzu wenig über die Konflikte) des Zusammenlebens einlädt, stellt andererseits Deweys Auffassung des moralischen Selbst die Voraussetzung für ein Bildungsprojekt dar, welches im Laufe der Zeit bescheidenere Ansprüche erhebt. In diesem Sinne gilt Deweys Adressierung einer Antwort auf die Frage nach der intelligenten Steuerung moralischer Entwicklung gleichzeitig als Behandlung metaethischer Fragen und als Schilderung der Grenzen der Möglichkeiten solcher Steuerung.

Diese Arbeit hat als Ausgangspunkt Deweys soziales Selbst genommen, da Deweys Sozialphilosophie eine notwendige Grundlage für das Verständnis seiner pädagogischen Vorstellungen darstellt, welche vielmehr vor dem Hintergrund seines Interaktionismus als ausgehend von seiner nur skizzenhaften Demokratietheorie zu verstehen sind. Die Letztere reflektiert allzu wenig die pädagogischen Folgen eines unversöhnlichen Pluralismus, der als konstitutives Merkmal eines demokratischen Selbst zu denken ist. In Anbetracht dieser Tatsache scheint Dewey mit seiner interaktionistischen Demokratieauffassung den Wert für das Selbst hervorzuheben, die Relativität des eigenen Standpunkts zu verstehen, insofern sich das Selbst als Teil eines Interaktionsmusters definieren lässt. Radikale und potentiell unlösbare ethische Konflikte haben jedoch aus einer bildungstheoretischen Perspektive einen Wert, den Deweys Pädagogik nicht mit thematisiert, denn Bildung bedeutet auch das Herausfinden der Toleranzgrenzen der demokratischen Lebensform sowie eine



(womöglich konflikthafte) Auseinandersetzung mit den Grenzen des eigenen Selbst<sup>222</sup> und eine Erfindung der eigenen Identität durch das Stossen gegen das, was dieser Identität nicht gehört, und eine Abgrenzung davon.

Dewey bringt an der oben erwähnten Stelle die Idee zum Ausdruck, *education* sei nicht auf Weitergabe von Fähigkeiten und Kenntnissen zu reduzieren. Mit dieser Arbeit ist man der Idee nachgegangen, dass sein Bildungsverständnis sich als ein primär moralischer Orientierungsprozess interpretieren lässt. In diesem Sinne könnte man auf eine Stelle in Deweys Werk verweisen, an der er über die *college education* (in *As Concerns The College* – 1899/1901) sagt:

«...the pupil shall be touched, shall be stimulated, on all sides; that he shall be given a survey, at least, of the universe in its manifold phases. Through this survey, through this elaboration, coming to know both himself and the universe, he may get his orientation--his placing of himself in the larger world » (MW 1, S. 312).

Dewey beschreibt in dieser Passage die *college education* als einen Prozess, der dazu führt, das eigene Selbst und die Welt zu kennen – und dies à la Humboldt zu formulieren – durch die Auseinandersetzung mit der « Mannigfaltigkeit der Situationen » (Humboldt 1792-1980, S. 64) und « der Charaktere » (Humboldt 1960-81, S. 417). Die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse von Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst erlaubt, diese Vorstellung auf die Bildung des Selbst zu übertragen und zu verallgemeinern: Bildung ist demnach ein Orientierungsprozess, welcher nicht primär das Wissen betrifft, sondern das Handeln, und welcher einen primär moralischen Wert hat. Treu seinem antidualistischen Argumentationsmuster würde Dewey wahrscheinlich die Priorisierung eines der beiden Pole, Wissensgegenstände und moralischer Horizont, Bildung als « Arsenal » oder Bildung

---

<sup>222</sup>Andrea English reflektiert in ihrem Werk "Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation" (2013) die produktive Rolle von Diskontinuität und Negativität bei Lernprozessen. Dabei erarbeitet sie einen Begriff der *experience*, der Negativität strukturell auf einer leiblich-existenzialistischen, auf einer theoretisch-experimentellen und auf einer moralisch-praktischen Dimension berücksichtigen muss. Dieser Begriff setzt die Existenz eines unbekannten oder blinden *spot* bei dem menschlichen Handeln oder der Reflexion voraus. Somit trägt die Negativität der *experience*, so die These der Autorin, zum Verständnis des Selbst und der Welt bei (ebd., S. 153f.).

als « Horizont » (Blumenberg 1999, S. 25), ablehnen. Seine Schriften verweisen jedoch auf diese Polaritäten und zeigen, dass man sich damit konfrontieren sollte bzw. dass ein angemessenes Verständnis vom pädagogischen Handeln *per definitionem* auf keine dieser Polaritäten verzichten kann.

Wie unterscheiden sich jedoch Handeln und Bildung voneinander? Wenn Handeln als der einzige Rahmen für Bildungsprozesse gilt, ist jedes Handeln immer auch *per definitionem* Teil eines Bildungsprozesses? Oder, anders formuliert, wie lassen sich nach Dewey Orientierungsprozesse, die gleichzeitig auch Bildungsprozesse des Selbst darstellen, definieren? Einerseits würde Dewey bei der Artikulation seiner Antwort auf diese Fragen Bildungsprozesse in den demokratischen Rahmen einordnen. Darunter lässt sich eher eine demokratische Lebensform verstehen, gemäss der Darstellung, die in der ersten Unterstudie dieser Arbeit erfolgt ist, als gewisse Vorstellungen über Rechte und Prozeduren der politischen Teilnahme der Bürgerinnen und Bürger. Dabei gilt es zu bemerken, dass Deweys (idealisierter) Begriff der *community* eine konstitutive Rolle für die Bildung des Selbst annimmt, d.h. er besitzt einen Wert an sich, denn Sinn- und Werthorizonte sowie Identität werden strukturell in der *community* gebildet (Tröhler 2001, 62f.). Wenn man auf der einen Seite die Massstäbe der demokratischen Interaktion (vgl. u.a. MW 9, S. 89) kritisch hinterfragen oder das Verständnis des Einzelnen als « eines gemeinwohlbezogenen politischen Wesens » (Tröhler 2001, 62f.) als unzulängliches Kriterium für das Demokratische deklarieren kann, sollte auf der anderen Seite der pädagogische Wert der *community* an sich Dewey zufolge hervorgehoben werden. Die *community* liefert einen wichtigen Teil der kontingenten Bedingungen der Gewordenheit des Selbst (Reichenbach 2001, S. 463) und stellt eine Voraussetzung für dessen Bildung innerhalb der *Great Society* dar (Tröhler 2001, 62f.)<sup>223</sup>. Andererseits zeigt die Analyse der Form, der Qualität und der Probleme von Deweys normativem Selbst (s. 3.1.2) den problematischen Charakter der Normativität in Deweys Pädagogik primär bestehend in einer Diskrepanz zwischen irreduzierbarer Komplexität der Praxis und einem Selbst mit seinen harmonisierenden

---

<sup>223</sup> Tröhler rekonstruiert in seinem Artikel « Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus » (2001) Tönnies These, nach der "Gesellschaft" als eine Verfallsform von "Gemeinschaft" zu verstehen ist. Deweys Begriff der *community* liesse sich dieser entgegensetzen, inwieweit Identitätsbildung als Prozess verstanden werden kann, der sich zuerst in subpolitischen Gemeinschaften entfaltet und dann zur Emanzipation von einzelnen deren normativen Elementen führt, d.h. ein Prozess, welcher Leben in der *community* voraussetzt (Tröhler 2001, S. 63).

Ansprüchen in Bezug auf diese Komplexität (s. 2.3). Deweys Artikulation dieser Ansprüche bedient sich einer ästhetischen Sprache der Vereinheitlichung, deren offener Prozess als moralischer Standard gilt (Cunningham 1995, S. 357). Im Laufe der Jahre wird Dewey allmählich misstrauisch gegenüber der Möglichkeit, die Tendenzen der Entwicklung des Selbst bei der Interaktion mit seiner Umwelt vorauszusehen. Parallel scheint sein Begriff des moralischen Selbst eher auf die Schwierigkeiten und auf die strukturelle Unvollständigkeit möglicher Definitionen von Bildungsprozessen hinzudeuten. In dieser Hinsicht scheint sein bildungstheoretischer Vorschlag vielmehr metaethische Fragen über den Rahmen moralischer Entscheidungen zu beantworten als die Gestaltung von Bildungsprozessen als konkrete Antworten auf spezifische moralische Probleme darzustellen. Die Letztere sei eine Frage, die für Dewey punktuell immer wieder zu stellen und in der Praxis zu lösen ist. Die *educational* Aufgabe scheint für Dewey, vor dem Hintergrund seiner interaktionistischen Ontologie, mit einer aktiven Auseinandersetzung mit den Massstäben der Interaktion und mit einer Schulung des Unterscheidungsvermögens zwischen Verhältnissen zu tun zu haben. Vor diesem Hintergrund kann man Dewey zufolge von der Bedeutung von Bildung behaupten, sie sei viel mehr als offener moralischer Prozess der Harmonisierung der verschiedenen vom Selbst angestrebten Ziele innerhalb einer demokratischen Lebensform zu verstehen, als die Erreichung von *a priori* bekannten und von aussen festgelegten Zielen. Um auf eine örtliche Metaphorik zurückzugreifen, was über Bildung im Allgemeinen gesagt werden kann, hat vielmehr mit Gleichgewicht als mit Richtung zu tun. Dabei sind Richtung und Qualität der moralischen Entwicklung wesentlich, aber sie können nur in der Praxis bestimmt werden. Deweys Pädagogik ist ateleologisch, insofern, « [i]n order that education of the young be efficacious in inducing an improved society, it is not necessary for adults to have a formulated definite ideal of some better state » (MW 14, S. 90). Dewey bringt damit die Idee zum Ausdruck, dass letzte Worte über angemessene Bildungsziele am besten nicht auszusprechen sind. Dabei erhebt er jedoch einen Anspruch darüber, wie Bildungsziele im Allgemeinen sein sollten: « What is necessary is that habits be formed which are more intelligent, more sensitively percipient, more informed with foresight, more aware of what they are about, more direct and sincere, more flexibly responsive than those now current » (ebd.). Eine solche Aussage und deren Rekurs auf Intelligenz, Einfühlsamkeit,

Weitsicht, Bewusstheit und Flexibilität deuten auf einen bescheidenen Bildungsbegriff hin, der in Anbetracht der womöglich strukturellen Fragmentierung der *Great Society* angemessen zu sein scheint. Zu den (moralischen) Orientierungsprozessen sind für Dewey solche zu rechnen, die zum Verständnis der moralischen Dimension der eigenen Entscheidung beitragen. *Human Nature and Conduct* zeigt, dass jedes Handeln Gegenstand einer moralischen Betrachtung sein kann, denn die Moral ist als keine separate Lebensabteilung zu verstehen. Deswegen besteht eine wichtige Entscheidung darin zu unterscheiden, was moralische Überlegung wert ist und was nicht (MW 14, S. 31)<sup>224</sup>: « It thus becomes one of the most perplexing problems of reflection to discover just how far to carry it, what to bring under examination and what to leave to unscrutinized habit » (MW 14, S. 193f.). Wenn sich Bildung als Gleichgewicht beschreiben lässt, dann ist es für Deweys Projekt einer Bildung des moralischen Selbst anstrebenswert, zu verstehen, welche Prioritäten das Handeln zum Ausdruck bringt. Diese Prioritäten sind nicht nur Prioritäten des Einzelnen, sie stellen primär Prioritäten eines sozialen Selbst dar. Die Aufgabe einer Bildung des moralischen Selbst besteht dementsprechend in einer moralischen Orientierung, sofern es dabei um eine Definition des Werthorizonts geht, in dem das Handeln stattfindet, um das zukünftige Handeln bewusster zu gestalten.

---

<sup>224</sup> Der Originaltext lautet: « To know when to leave acts without distinctive moral judgment and when to subject them to it is itself a large factor in morality » (MW 14, S. 31).

## Schlussbemerkungen: Deweys Pädagogik des Werdens

Der Gedanke einer demokratischen Bildung gilt als eines der relevantesten Themen, wenn nicht als das relevantste, an dem der Wert des Dewey'schen Werkes für die bildungsphilosophische Reflexion oft gemessen wird. Der soziale Charakter seines Pragmatismus macht sein Verständnis des Pädagogischen aus und bietet eine Grundlage, um pädagogische Prozesse, ausgehend von der Interaktion zwischen Einzelnen und sozialen Gruppen und als Teil der Entwicklung einer *community* und innerhalb dieser, strukturell zu konzipieren. Vor diesem Hintergrund mag Deweys Vorstellung, dass Entwicklung und Wachstum als Bildungsziele an sich gelten, zeitgemäss und attraktiv wirken, da sie ein offenes Rezept für Bildungsdesiderata anbietet, das sich beliebig, nach den Bedürfnissen der einzelnen Kontexte des sozialen Lebens, ergänzen lässt. Das, was bei diesem Rezept allerdings nach Dewey nicht fehlen darf, ist, dass sich die menschlichen Interaktionen, die sich als Bildungsinteraktionen bezeichnen lassen und als positiv zu konnotieren sind, demokratischer Natur sind. Das, was Dewey als Demokratie bezeichnet, hat allerdings viel mehr mit seinen moralischen Vorstellungen als mit einer politischen Organisation oder einer Regierungsform zu tun. Dementsprechend scheint der Schlüssel zu Deweys Vorstellung einer demokratischen Bildung in seinem Verständnis moralischer Bildung zu liegen. Deswegen lohnt es sich, einige Elemente seiner Ethik detailliert zu analysieren, um den Ertrag seines Werkes für die Pädagogik zu untersuchen. Diese Arbeit hat eines dieser Elemente ausgewählt, um Deweys Pädagogik zu analysieren, indem der Idee nachgegangen wurde, dass Deweys Vorstellungen über das Selbst zentral für das Verständnis seiner Bildungsphilosophie sind. Der Fokus auf seine Konzeption des Selbst eröffnet einen Zugang zu seiner Pädagogik, der es ermöglicht, ihren Wert, aber auch ihre Schwachstellen aufzuzeigen.

Das Argument, das hierbei entwickelt wurde, strebt in einem ersten Schritt eine Darstellung der deskriptiven und normativen Ansprüche an, die der Bildung des Selbst nach Dewey – mit speziellem Fokus auf *Human Nature and Conduct* (1922) und *Ethics, revised edition* (1932) – innewohnen. Die Analyse dieser Ansprüche wurde in den ersten zwei Unterstudien dieser Arbeit artikuliert: Die erste Unterstudie ist den Deskriptionsmöglichkeiten der Welt gewidmet, die Deweys Verständnis des sozialen

Selbst mit sich bringt, die zweite Unterstudie setzt sich hingegen mit dem Selbst als moralischer Instanz auseinander. In der ersten Unterstudie wurde zum einen gezeigt, dass das soziale Selbst nach Dewey einen Wert an sich als Ort der Ermöglichung moralischer Bildung besitzt, denn konkrete Bezüge auf mögliche Bildungsziele lassen sich nur in Anbetracht der punktuellen Bedingungen des sozialen Lebens, die das Selbst betreffen, festlegen und spezifizieren. Zum anderen wurde in der zweiten Unterstudie gezeigt, dass die Sprache, die Dewey verwendet, um das Selbst in den in dieser Arbeit untersuchten Werken darzustellen, die ethische Dimension des Selbst als eine Frage dessen Qualität identifiziert. Diese wird wiederum nach ästhetischen Kriterien bewertet, welche Flexibilität, Originalität und Offenheit für das Neue als Form für die Entwicklung des Selbst vorsehen. Diese Kriterien lassen sich allerdings nur vor dem Hintergrund des Dewey'schen Interaktionsmus verstehen. Die durchgeführte Analyse zeigt, dass es Deweys anti-dualistisches Denken nicht erlaubt, deskriptive und normative Ansprüche vom Bildungsverständnis scharf voneinander zu trennen. Einerseits enthalten Deweys ontologische und erkenntnistheoretische Prämissen, *in primis* sein Interaktionismus, normative Vorstellungen über die Bildung des Selbst. Andererseits lässt sich seine normativ geladene Ästhetik, unabhängig von seiner deskriptiven Sprache des Selbst, nicht konzipieren und eine Bildung des Selbst ist dementsprechend, ohne ein Verständnis der sozialen Bedingungen der Gesellschaft, in der das Selbst zu bilden ist, für ihn unzugänglich. Anders formuliert scheinen die Versuche, die deskriptiven Ansprüche dieser Pädagogik exklusiv auf den Begriff des sozialen Selbst und separat ihre normativen Ansprüche auf den Begriff des moralischen Selbst zurückzuführen bzw. zu reduzieren, zum Scheitern verurteilt zu sein.

Das Argument, das im Zuge dieser Arbeit in einem zweiten Schritt entwickelt wurde, erklärt die strukturelle Verwiesenheit des sozialen und moralischen Selbst aufeinander mit Deweys Auffassung eines «werdenden» Selbst und beschreibt diese als zentral für seine Pädagogik. Hierbei besteht das philosophische Moment dieser Arbeit darin, den werdenden Charakter des Selbst und der Realität, mit Dewey, hervorzuheben, d.h. die Selbstverständlichkeit einer sich schnell verändernden Welt zu reflektieren, die ich als "Metaphysik des Werdens" bezeichne. Hierbei werden die pädagogischen Folgen solch einer Metaphysik des Werdens untersucht, auf die ich mit der Bezeichnung

"Pädagogik des Werdens" verweise<sup>225</sup>. Darüber hinaus, so meine These, gilt der prozessuale Charakter des Selbst, gemäss Deweys Verständnis, als Schlüssel zur Bedeutung und zum Wert seines Pragmatismus. Deweys Bildungsphilosophie lässt sich als eine Pädagogik des Werdens bezeichnen, da das Selbst, aufgrund seiner offenen und werdenden Natur, nicht mit absoluten Zielen in Verbindung gebracht werden kann, sondern nur mit solchen, die seine Entwicklung (als demokratisches Selbst) ermöglichen. Diese werden, v.a. in *Human Nature and Conduct*, als eine Frage der Qualität des Selbst präsentiert (s. 3.1.2), das gewisse ästhetische Kriterien erfüllen soll, damit moralische Bildung im Sinne Deweys stattfinden kann. Die Ästhetik des Selbst, die diese Arbeit somit veranschaulicht, vermag auf die Frage einer moralischen Bildung nur ergänzungsbedürftige Antworten anbieten, die sich der (allzu) offenen Natur des werdenden Selbst, vor dessen Hintergrund sie zu lesen sind, zu verdanken haben.

Das ateleologische Denken, das Deweys Pädagogik zuzuschreiben ist und womöglich ihre Attraktivität ausmacht, ist nur vor dem Hintergrund eines Selbst denkbar, das eine dynamische Natur hat und sich in den Interaktionen mit seiner Umwelt definiert und definieren lässt. Wenn man mit Deweys von einer Beschreibung der Realität als bestehend aus Interaktionen zwischen Elementen (Menschen, sozialen Gruppen, Institutionen, etc.) ausgeht, dann lässt sich moralische Bildung als eine Frage der Interaktion des Einzelnen mit dem eigenen sozialen Umfeld konzipieren. « Die Moral ist eine Frage der Interaktion einer Person mit ihrer sozialen Umwelt sowie das Laufen eine Interaktion der Beine mit einer physischen Umwelt » (MW 14, S. 219; Übersetzung A.D.)<sup>226</sup>. Nicht nur die Kraft und die Fähigkeiten ihrer Beine sind dafür relevant, sondern spielt auch eine wichtige Rolle, ob die Umwelt ein Moor, eine gepflasterte Strasse, ein sicherer Weg, oder ein Weg voll gefährlicher Fahrzeuge ist (ebd.). Dewey möchte mit dieser Metapher zeigen, dass moralische Bildung strukturell ein Phänomen ist, das primär die Umwelt des Einzelnen betrifft: Das Selbst ist *per definitionem* ein soziales Selbst und bei dessen Umfeld soll die Aufgabe einer

---

<sup>225</sup> Dazu ist die Darstellung der schnellen Veränderung der Welt, der Wahrnehmung der Geschwindigkeit dieser Transformation und des Einflusses dieser Wahrnehmung auf das pädagogische Denken Deweys die spannende Aufgabe einer (bildungs)historischen Untersuchung, die diese Arbeit nur anspricht aber explizit nicht beabsichtigt, durchzuführen.

<sup>226</sup> « Morals is as much a matter of interaction of a person with his social environment as walking is an interaction of legs with a physical environment » (MW 14, S. 219).

moralischen Bildung ansetzen. Parallel lässt sich aber dabei vieles, was als moralisch gutes oder schlechtes Handeln gekennzeichnet wird, mit gewissen Interaktionsmustern erklären, die strukturell für das Einzelne und die soziale Gruppe sind. Das ist zum Beispiel der Fall bei dem Begriff des Interesses, deren moralisch negative Konnotation Dewey aufzuheben versucht, indem er Interessen als konstitutiv für das Selbst und sein Handeln in der Welt erklärt. Genauso lässt sich mit Dewey die moralische Bedeutung weiterer Begriffe (de)konstruieren, die der Pädagogik wichtig sind, wie die der "Verantwortung", der "Demokratie", der "*community*" und von "Zielen und Mitteln", insofern, dass die moralischen Ansprüche, die diesen Begriffen assoziiert werden, sich mit Dewey auf die Art von Interaktionen und des sozialen Selbst zurückführen lassen, die diese implizieren. In Deweys Schriften muss jedoch darüber hinaus die Gefahr einer problematischen Konfundierung der deskriptiven und normativen Ansprüche, die Bildung assoziiert werden, hervorgehoben werden. Dies erlaubt, mit Dewey, aber jenseits Dewey und gegen ihn, die Bedeutung, die er gewissen Begriffen zuschreibt, zu problematisieren und kritisch zu hinterfragen (man denke hierbei z.B. an einen unhinterfragten normativ beladenen Wissenschafts- oder Evolutionsbegriff).

Die in dieser Arbeit vertretene Leitthese ist, dass die Vorstellung einer werdenden Realität und einer variierenden Interaktion zwischen deren Elemente die Möglichkeiten, das Selbst als moralisch handelnd zu konzipieren, ermöglicht und gleichzeitig auch bedingt. Hierbei spielt der strukturelle Charakter der Interaktionen des Selbst eine wesentliche Rolle: Deweys Pädagogik setzt das soziale Selbst immer ins Zentrum des ethischen Interesses und macht es zum Gegenstand ethischer Reflexion und Analyse, mit dem Ziel, dessen Komplexität zu verstehen, um diese bei der Gestaltung des zukünftigen Handelns besser zu berücksichtigen. Dewey schreibt dem Handeln moralischen Charakter zu und dies entlegitimiert systematisch eine instrumentalistische Interpretation seiner Pädagogik. Darüber hinaus verbietet seine Rekonstruktion der Bedeutung des Paares Ziel/Mittel die Lektüre seiner Pädagogik als eine Fortschrittsideologie: Der Fortschritt sollte nicht als direktes beabsichtigtes Ziel der Aktion betrachtet werden, sondern als Ergebnis moralischen Handelns (MW 14, S. 183).

Vor dem Hintergrund einer sich schnell verändernden und komplexen Realität, sollte Deweys Pädagogik als eine Einladung gelesen werden, die strukturell begrenzte



Perspektivität des Selbst zu berücksichtigen, das sich, auf einmal, nur mit einer Portion der Realität und deren Komplexität praktisch auseinanderzusetzen vermag. Das Bewusstsein seiner begrenzten Perspektive auf die Welt bedeutet auch, und darin liegt Deweys pragmatistische Botschaft, die Gefahren zu berücksichtigen, welche bei der Abstraktion aus den einzelnen Kontexten, in denen sich das Selbst bewegt, und bei der Suche nach kontextunabhängigen Prinzipien, die sein Handeln zu leiten vermögen, entstehen. Mit Deweys Bildungsphilosophie lässt sich darüber hinaus zeigen, dass Bildungsprozesse, insofern sie einen sozialen Charakter haben, viel mit Anpassung zu tun haben. Diese sollte allerdings nicht als eine Negation der aktiven Gestaltung von Bildungsprozessen seitens des Selbst gelesen werden, da, auch wenn die Beschreibung der aktiven Seite der Bildung in seinen Schriften zu kurz kommt, Offenheit für das Neue als moralisches Prinzip bei Dewey gilt und Entdeckung und Kreativität beim Kinde von ihm als positive Werte gekennzeichnet werden.

Deweys Pädagogik des Werdens lebt von der Vorstellung, dass sich hinter den Aktivitäten, die das Selbst betreffen, kein "vorgefertigtes" statisches Selbst verbirgt. Das Selbst kann dementsprechend nur punktuell und im Kontext eines komplexen Netzes von Interaktionen und Wechselwirkungen mit seiner v.a. sozialen Umwelt interpretiert werden und die Aufgabe einer moralischen Bildung lässt sich dementsprechend als Prozess der Auseinandersetzung mit der nicht reduzierbaren Komplexität und Vielfältigkeit der Praxis verstehen. Das Selbst, das Deweys Pädagogik anbietet, ist ein externalisiertes Selbst, das sich vom Handeln, welches dieses konstituiert und neu formt, nicht trennen lässt. Das Selbst ist dann *per definitionem in fieri* und lässt sich als soziale Praxis definieren: Dies ist die Bedeutung des Dewey'schen sozialen Pragmatismus, welche sich wiederum vom Gedanken des prozessualen Charakters der Realität nicht trennen lässt.

Die werdende Natur des Selbst, nach Deweys Verständnis, impliziert eine Reflexion der Grenzen, die dem Selbst zugehören, und dementsprechend der Möglichkeiten seiner moralischen Bildung. Hierbei erweisen sich Dewey und sein Pragmatismus als Ressourcen für das pädagogische Nachdenken, indem sie erlauben, trotz der Auffassung des Autors von Bildung als intelligenter Steuerung des Selbst, seine Undurchsichtigkeit und die strukturellen Grenzen seiner Bildsamkeit zu reflektieren – auch wenn die höchstproblematische Ausblendung aller Elemente, die sich wenig oder

überhaupt nicht auf empirisch erfassbare Elemente zurückführen lassen, den Kontrapunkt der in dieser Arbeit untersuchten naturalisierten Ethik darstellt. Deweys Selbst, aufgrund seiner offenen Natur, entzieht sich strukturell zuverlässigen Vorhersagen und vorgegebenen Idealen. Die Bildung des Selbst benötigt dementsprechend das Bewusstsein der begrenzten Möglichkeiten der Steuerung des Selbst, die dem Menschen zur Verfügung stehen. Die begrenzte Fähigkeit des Selbst, die Zukunft vorauszusehen, sollte dementsprechend nach Dewey dazu dienen, die ethische Qualität der Gegenwart zu verbessern (vgl. u.a. MW 14, S. 215). Diese sollte wiederum nicht in vorgefertigten Standards gesucht werden (vgl. MW 14, S. 166), die dem Menschen die falsche Hoffnung wecken, die Last der Analyse und der Auseinandersetzung mit den immer unterschiedlichen Problemen des sozialen Lebens vermeiden zu können. Dieses Verständnis der Möglichkeiten der Bildung des Selbst lässt sich als eine Warnung vor den pädagogischen Bemühungen lesen, welche eine allzu detaillierte Planung von Bildungsprozessen und -ergebnissen – die aktuell u.a. vor dem Hintergrund einer ökonomisierten Pädagogik kompetenzorientierte Bildungsvorstellungen beherrschen – priorisieren, denn diese lenken den Blick auf eine eigentlich zu wenig planbare und unsichere Zukunft und vernachlässigen hierbei die moralische Dimension der Gegenwart.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Rekonstruktion der Dewey'schen Pädagogik blendet deren Probleme nicht aus, sondern versucht diese vor dem Hintergrund des Dewey'schen Verständnis des Selbst zu verstehen. Deweys Vorstellungen über das moralische Selbst weisen auf die Probleme einer Pädagogik hin, die ihre Begrenztheit v.a. dann erfährt, wenn es darum geht, Bildung als ein die Kollektivität betreffendes Phänomen zu konzipieren. Die Schärfe der Analyse der Fragmentierung des sozialen Selbst, die die strukturellen Elemente und Probleme der Öffentlichkeit anspricht, gleicht nicht den problematischen Charakter der Dewey'schen allzu vereinfachten und idealisierten Vorstellung eines *community*-Lebens aus, die einen Dualismus zwischen Individuum und Gesellschaft überwinden möchte, aber die Diskrepanzen des sozialen Selbst in deren Radikalität zu reflektieren verfehlt, sodass z.B. Pluralismus oder Machtverhältnisse als Themen und Probleme einer demokratischen Bildung (vgl. z.B. Reichenbach 2001) ausgeblendet werden. Dazu sind Deweys Harmonisierungs- bzw. Vereinheitlichungsansprüche in Bezug auf die Entwicklung des Selbst und der *community* zu allgemein und ergänzungsbedürftig, um überzeugende konkrete

Lösungen für die Probleme des sozialen Selbst anzubieten. Hierbei scheint Deweys anti-dualistische Haltung, relevante Unterschiede für die Verhältnisse des Selbst mit seiner Umwelt auszublenden, die sowohl methodologischer – man denke an die Vorstellung der Wissenschaft als einziges Instrument des sozialen Fortschritts (LW 9, S. 23) – als auch disziplinärer Natur sind – man denke z.B. an die Dewey'sche einseitige interaktionistische Lektüre der Demokratie, die von den Instrumenten des politikwissenschaftlichen Denkens allzu sehr absieht. Bietet deswegen Deweys Pädagogik der bildungsphilosophischen Reflexion zu wenig an? Diese Arbeit hat gezeigt, dass die ästhetischen Kriterien für die moralische Bildung des Selbst der Entwicklung, des Wachstums, der Offenheit für das Neue, der Flexibilität, der Harmonie, die Dewey mit seinen Schriften liefert, eine offene und ergänzungsbedürftige Natur haben, da deren Ergänzungen, d.h. deren konkrete Übersetzung in die Praxis, aufgrund des werdenden Charakters der Realität und des Selbst, nur in der Praxis gefunden werden können und nicht in der Theorie zu suchen sind. Diese Kriterien sind so formal, da diese Form, das Ideal, das sie zum Ausdruck bringen, nur ein Ideal ist, und das Einzige sozusagen, das aus der Perspektive des Pragmatisten John Dewey, so verallgemeinert, ohne Bezug auf die spezifischen Kontexte des sozialen Lebens, zur Idee einer moralischen Bildung gesagt werden kann. Die Frage der möglichen Anwendungen in der Praxis des Dewey'schen Verständnisses einer moralischen Bildung, das wenig in der Lage zu sein scheint, dem sozialen Selbst Instrumente zu liefern, um auf die Problematisierung der Folgen dualistischen Denkens konkret zu reagieren, bleibt offen. Einerseits lässt die Interpretation der Dewey'schen Pädagogik als das Projekt einer Bildung des moralischen Selbst eine desillusionierte Bilanz der Möglichkeiten einer moralischen Bildung ziehen, die Deweys Optimismus und Vertrauen in die Mittel der Demokratie abdämpft und die Komplexität und die Widersprüche eines Autors wiedergibt, der in seinem Versuch, jegliche nicht in die Praxis übersetzbaren Ideale kritisch zu hinterfragen, der Idealisierung eines harmonischen sozialen Selbst nicht entlaufen vermag. Deweys Kontextualismus lässt sich hierbei als Diagnose einer unübersichtlichen, zunehmenden Komplexität der Welt lesen, welche für die Ressourcen und Fähigkeiten des Selbst, seine sozialen Verhältnisse ethisch zu gestalten, als eine offene Herausforderung darzustellen scheint. Andererseits möchte diese Arbeit Deweys Projekt einer moralischen Bildung des Selbst auch als eine

Metaethik des Selbst lesen, die dem Leser zeigt, wie die komplexer werdende moralische Natur des Selbst zu verstehen ist: Deweys Pädagogik als metaethische Reflexion vermag mehr zu überzeugen als die konkreten Lösungen, die sie für die Probleme der moralischen Bildung des sozialen Selbst anbietet. In dieser Hinsicht sind die konstanten Züge, die Dewey der Realität zuschreibt, *in primis* Werden, Prozessualität und Interaktion, die Elemente, welche nicht nur die Grenzen und die Möglichkeit der Dewey'schen Bildungsphilosophie diktieren, sondern auch Relevanz für die pädagogische Reflexion besitzen. Deweys Bildungsphilosophie basiert auf einem Verständnis des Selbst, das sich selber nicht ganz durchsichtig ist und sich bescheiden nur als "werdend" – in einer unlösbaren Spannung zwischen Idealität und Realität, zwischen Einheit und Pluralität, zwischen Gleichgewicht und Veränderung – nur mit einem offenen, d.h. strukturell unvollständigen Diskurs beschreiben lässt. Denn eine Bildungstheorie, als Theorie, wenn man Deweys Pragmatismus zu seinen extremen Folgen führen möchte, muss seine strukturelle Unzulänglichkeit anerkennen und ist bei der Rekonstruktion der Vielfältigkeit der Praxis und deren Auflösung in einen einheitlichen Diskurs *per definitionem* zum Scheitern verurteilt. Deweys Pädagogik als Bildung des moralischen Selbst lässt sich hierbei als Plädoyer für eine Bildung lesen, deren bescheidenere Ansprüche – in Anbetracht der realen Möglichkeiten der Menschen und der Bedürfnisse der Praxis – immer neu in Bezug auf ein soziales Selbst kalibriert werden müssen, vor dem Hintergrund des unlösbaren Residuums zwischen harmonisierenden Idealen und widersprüchlicher Komplexität der Praxis, von denen das Handeln des Selbst lebt.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Die Quellenangaben zu den Schriften Deweys erfolgen in dieser Arbeit unter Verweis auf die kritische Gesamtausgabe seiner Werke:

Dewey, John (2003): The collected works of John Dewey, 1882-1953. 3rd, electronic edition. Hg. v. Jo Ann Boydston und Larry Hickman. [Charlottesville, VA]: InteLex® (Past masters).

Sie ist in die drei Abteilungen "Early Works" (EW), "Middle Works" (MW) und "Later Works" (LW) eingeteilt. Diese enthalten Deweys Schriften, die in den folgenden Zeiträumen geschrieben wurden: 1882-1898 (EW), 1899-1924 (MW) und 1925-1953 (LW). Die Angabe "EW 1, S. 87" steht beispielsweise für "Early Works, Band 1, Seite 87".

Im Folgenden werden die einzelnen Bänder dieser kritischen Gesamtausgabe aufgelistet, auf welche in dieser Arbeit Bezug genommen wurde, mit den in ihnen enthaltenen Werke. Wenn die Zitate sich auf einzelne Kapitel eines Werkes oder auf einzelne Essays in einem Band beziehen, werden diese separat aufgeführt.

### The Early Works, 1882-1898

- EW 1 (1882-1888): Essays; Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding
  - Early Essays: The Ethics of Democracy (S. 227-249)
- EW 5 (1895-1898): Early Essays
  - My Pedagogic Creed (S. 84-95)
  - Social and Ethical Interpretations in Mental Development by James Mark Baldwin [New World] (S. 402-422)

### The Middle Works, 1899-1924

- MW 4 (1907-1909): Essays; Moral Principles in Education
  - Essays: The influence of Darwinism on Philosophy (S. 3-14)
  - Essays: Religion and Our Schools (S. 165-177)
- MW 4 (1908) Ethics
- MW 8 (1915) Essays, German Philosophy and Politics, Schools of To-Morrow
  - Introduction by Sidney Hook (S. IX-XXXVI)
- MW 9 (1916) Democracy and Education
- MW 14 (1922) Human Nature and Conduct
- MW 15 (1923-1924): Essays
  - The Classroom Teacher (S. 180-189)

### The Later Works, 1925-1953

- LW 1 (1925): Experience and Nature
  - Kap. 1 - Experience and Philosophic Method (S. 10-41)
- LW 2 (1925-1927): Essays; The Public and Its Problems
  - Content (S. V-VII)
  - Essays, The influence of Darwinism on Philosophy (S. 3-14)
  - The Public and Its Problems (S. 235-372)
- LW 4 (1929): The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action
  - Kap. 1 - Escape from Peril (S. 3-20)
  - Kap. 9 - The Supremacy of Method (S. 178-202)
  - Kap. 11 - The Copernican Revolution (S. 229-250)
- LW 5 (1929-1930): Essays; The Sources of a Science Education; Individualism, Old and New; Construction and Criticism

- Individualism, Old and New, Kap. 2 - "America"--By Formula (S. 50-58)
- Essays: Three Independent Factors in Morals (S. 279-288)
- Essays: Philosophy and Education (S. 289-298)
- LW 7 (1932): Ethics, revised edition
  - Part II: Theory of The Moral Life (S. 159- 310), Kap. 14 - Moral Judgment and Knowledge (S. 262-284)
  - Part II: Theory of The Moral Life (S. 159- 310), Kap. 15 - The Moral Self (S. 285-310)
- LW 9 (1933-1934): Essays; A Common Faith
  - A Common Faith (S. 1-58)
- LW 10 (1934): Art as Experience
  - Kap. 3 - Having an Experience (S. 42-63)
  - Kap. 12 - The Challenge to Philosophy (S. 276-301)
- LW 11 (1935-1937): Essays; Liberalism and Social Action
  - Essays, Democracy Is Radical (S. 296-300)
- LW 13 (1938-1939): Essays; Experience and Education; Freedom and Culture; Theory of Valuation
  - Experience and Education, Kap. 3 - Criteria of Experience (S. 17-30)
- LW 14 (1939-1941): Essays
  - Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder (S. 3-90)
  - Time and Individuality (S. 98-114)

Alle die von mir aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen Zitate wurden im Text dementsprechend vermerkt und mit der Angabe des Originaltextes versehen. Die anderen in dieser Arbeit vorkommenden übersetzen Zitate von John Dewey beziehen sich auf die fünfte Auflage von "Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik", herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers:

Dewey, John; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

#### Sekundärliteratur

Bellmann, Johannes (2007a): Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (3), S. 421–438. DOI: 10.1007/s11618-007-0044-5.

Bellmann, Johannes (2007b): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh.

Bergman, Roger (2005): John Dewey on Educating the Moral Self. In: *Stud Philos Educ* 24 (1), S. 39–62. DOI: 10.1007/s11217-005-7985-z.

Biesta, Gert (2010a): Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy. Boulder, Colo.: Paradigm Publishers (Interventions: education, philosophy & culture).

Biesta, Gert (2010b): "The most influential theory of the century" Dewey, Democratic Education, and the limits of Pragmatism. In: Daniel Tröhler (Hg.): Pragmatism and modernities. Rotterdam: Sense Publ, S. 207–224.

Blumenberg, Hans (1999): Begriffe in Geschichten. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, 1303). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/F19981201BLUMENB100.pdf>.

Böhm, Winfried (2010): Geschichte der Pädagogik. von Platon bis zur Gegenwart. 3. Aufl. München: Beck.

Böhm, Winfried (2011): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 3., verb. Aufl. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Borst, Eva (2014): Theorie der Bildung. Eine Einführung. 3., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Pädagogik und Politik, 2).

Bybee, C. (1999): Can Democracy Survive in the Post-Factual Age? A Return to the Lippmann-Dewey Debate about the Politics of News. In: *Journalism &*



*Communication Monographs* 1 (1), S. 28–66. DOI: 10.1177/152263799900100103.

Cunningham, Craig A. (1995): Dewey's Metaphysics and the Self. In: James W. Garrison (Hg.): *The new scholarship on Dewey*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic, S. 175–192.

Dewey, John; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2011): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Unter Mitarbeit von Erich Hylla. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Edel, Abraham (2001): *Ethical theory & social change. The evolution of John Dewey's Ethics, 1908-1932*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

English, Andrea R. (2013): *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fesmire, Steven (2003): *John Dewey and moral imagination. Pragmatism in ethics*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Field, Richard (1996): John Dewey. Internet Encyclopedia of Philosophy. Online verfügbar unter <http://www.iep.utm.edu/dewey/>, zuletzt geprüft am 07.11.2016.

Frega, Roberto (2012): "Morality is social": John Dewey e le fonti sociali della normatività. In: Paolo Vincieri (Hg.): *Sul fondamento della morale / a cura di Paolo Vincieri; prefazione di Riccardo Caporali*. 1 Band. Bologna: D.u.press, S. 71–90.

Gale, Richard M. (2004): William James and John Dewey. The Odd Couple. In: *Midwest Stud Philos* 28 (1), S. 149–167. DOI: 10.1111/j.1475-4975.2004.00088.x.

Garrison, James W. (Hg.) (1995): *The new scholarship on Dewey*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic.

Hansen, David T. (2006): Dewey's Book of the Moral Self. In: David T. Hansen (Hg.): *John Dewey and our educational prospect. A critical engagement with Dewey's Democracy and education*. Albany: State University of New York Press, S. 165–187.

Heidegger, Martin (2006): *Sein und Zeit*. 19. Aufl., unveränd. Nachdr. der 15., an Hand der Gesamtausg. durchges. Aufl. mit den Randbemerkungen aus dem Handex. des Autors im Anh. Tübingen: Niemeyer.

- Hickman, Larry A. (Hg.) (2004): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 1).
- Hohr, Hansjörg (2017): Erfahrungstheoretische Begründung ästhetischer Erziehung (Erziehungswissenschaft).
- Hollis, M. (1977): The self in action. In: Richard S. Peters (Hg.): John Dewey reconsidered. London: Routledge & Paul (International library of the philosophy of education), S. 56–74.
- Humboldt, Wilhelm von (1792-1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staas zu bestimmen (Auszug). In: Wilhelm von Humboldt (Hg.): Werke in fünf Bänden / Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von Flitner, Andreas; Giel, Klaus, Bd. 1. 3. Aufl. Darmstadt, S. 64–69.
- Humboldt, Wilhelm von (Hg.) (1960-81): Werke in fünf Bänden / Wilhelm von Humboldt. Hrsg. von Flitner, Andreas; Giel, Klaus. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Jörke, Dirk (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörke, Dirk (2008): John Deweys Kritik der deliberativen Demokratietheorie. In: Andreas Hetzel, Jens Kertscher und Marc Röllli (Hg.): Pragmatismus - Philosophie der Zukunft? 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück, S. 284–298.
- Kliebard, Herbert M. (2006): Dewey's Reconstruction of the Curriculum. From Occupation to Disciplined Knowledge. In: David T. Hansen (Hg.): John Dewey and our educational prospect. A critical engagement with Dewey's Democracy and education. Albany: State University of New York Press, S. 113–127.
- Labaree, David F. (2010): How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education. In: Daniel Tröhler (Hg.): Pragmatism and modernities. Rotterdam: Sense Publ, S. 163–188.
- Lamont, Corliss (1959): Dialogue on John Dewey. Unter Mitarbeit von Mary Redmer. New York: Horizon Press.
- Lingenberg, Swantje (2010): Europäische Publikumsöffentlichkeiten. Ein pragmatischer Ansatz. Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2009. 1. Aufl. Wiesbaden: VS

- Verl. für Sozialwiss (Medien, Kultur, Kommunikation). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92120-4>.
- Lyotard, Jean-François (1979): La condition postmoderne. Rapport sur le savoir. Paris [France]: Les Éditions de Minuit (Collection "Critique").
- Menand, Louis (2002): The Metaphysical Club. 1. ed., [Nachdr.]. New York, NY: Farrar Straus & Giroux.
- Moyers, Bill D. (1989): A world of ideas. New York: Doubleday.
- Murphy, John P. (1997): Il pragmatismo. Bologna: Il mulino (Universale Paperbacks il Mulino, 325).
- Murphy, John Peter; Rorty, Richard (1990): Pragmatism. From Peirce to Davidson. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Neubert, Stefan (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des "experience" in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1997. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 274).
- Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Originalausgabe. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2011a): Bildung und Demokratie als Lebensform. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Bd. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 14–22.
- Oelkers, Jürgen (2011b): Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. Nachwort zur Neuausgabe von Jürgen Oelkers. In: Dewey, John - Oelkers, Jürgen (Hg.): Demokratie und Erziehung, S. 489–505.
- Osterwinter, Ralf (2007): Deutsches Universalwörterbuch. [das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache mit mehr als 500'000 Anwendungsbeispielen sowie Angaben zu Rechtschreibung, Aussprache, Herkunft, Grammatik und Stil, rund 150'000 Stichwörtern und Redewendungen, übersichtlichen Kastenartikeln mit praktischen Hinweisen zum angemessenen Wortgebrauch]. 6., überarb. und erw. Aufl. Mannheim, Zürich etc.: Dudenverlag Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus (Duden).

- Popp, Jerome A. (2008): John Dewey's Ethical Naturalism. In: *Contemporary Pragmatism* 5 (2), S. 149–163. DOI: 10.1163/18758185-90000096.
- Putnam, Hilary (2002): The collapse of the fact/value dichotomy and other essays. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rang, Martin (1959): Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster etc.: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 366).
- Rockefeller, Steven C. (1991): John Dewey. Religious faith and democratic humanism. New York: Columbia Univ. Press.
- Schlögl, Peter (2014): Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens. Bielefeld: Transcript (Pädagogik).
- Tönnies, Ferdinand; Lichtblau, Klaus (2012): Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS (Klassiker der Sozialwissenschaften).
- Tröhler, Daniel (2000): The Global Community, Religion, and Education: The Modernity of Dewey's Social Philosophy. In: *Studies in Philosophy and Education* 19 (1), S. 159–186. DOI: 10.1023/A:1005259730874.
- Tröhler, Daniel (2001): Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (1), S. 45–65.
- Tröhler, Daniel (2005): Moderne Grossstadt und soziale Gerechtigkeit. Der frühe Pragmatismus am Beispiel von Jane Addams. In: Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers (Hg.): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich (Studien zur historischen Pädagogik und Sozialpädagogik, Bd. 3), S. 87–114.
- Tröhler, Daniel (2006): The "Kingdom of God on Earth" and Early Chicago Pragmatism. In: *Educational Theory* 56 (1), S. 89–105. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00005.x.

- Tröhler, Daniel (2013): Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations. 1st issue in paperback. New York: Routledge (Studies in curriculum theory).
- Tufts, James Hayden; Campbell, James (1992): Selected writings of James Hayden Tufts. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- van Inwagen, Peter; Sullivan, Meghan (2016): Metaphysics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Hg. v. Edward N. Zalta. Online verfügbar unter <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/metaphysics/>, zuletzt aktualisiert am 21.02.2016, zuletzt geprüft am 06.10.2016.